

**UNIVERZITA KARLOVA**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

Diplomová práce

Program efektivního učení jako součást rozvoje učebních  
kompetencí

Programm of effective learning as a part of learning  
competency development

vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

vypracovala:

Lenka Svobodová

Obor Pedagogika

Forma studia prezenční

Rok podání 2007

Prohlášení:

Čestně prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury (viz seznam)

Praha 10.12. 2007

Poděkování:

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za cenné rady a profesionální pomoc při tvorbě mé práce. Dále děkuji paní učitelce Janě Zelené za umožnění tréninku a Petru Valentovi za pomoc při realizaci tréninku.

# OBSAH

OBSAH .....	4
ÚVOD .....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST - STRATEGIE PODPORUJÍCÍ UČENÍ U ŽÁKŮ .....	8
1. VZDĚLÁVACÍ CÍL „UMĚT SE UČIT“ .....	8
1.1 LISABONSKÝ PROCES.....	8
1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	10
1.3 PRŮŘEZOVÉ TÉMA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA.....	11
2. UČIT JAK SE UČIT .....	12
2.1 ROLE UČITELE V UČEBNÍM PROCESU .....	13
2.2 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ PRŮBĚH A VÝSLEDKY ŽÁKOVA UČENÍ.....	14
3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO EFEKTIVNÍ POSTUPY V UČENÍ A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH PSYCHOLOGICKÝCH POJMŮ PŘIPRAVOVANÉHO TRÉNINKU.....	15
3.1 UČENÍ A JEHO POJETÍ V ŽÁKOVĚ PŘEDSTAVĚ.....	15
3.2 JAK ODBORNÍCI DEFINUJÍ POJEM „UČENÍ“ ?.....	17
3.3 PAMĚŤ .....	19
3.4 MYŠLENÍ.....	20
3.5 INTELIGENCE.....	21
3.6 UČEBNÍ STYL A KOGNITIVNÍ STYL.....	22
3.6.1 UČEBNÍ STYL.....	22
3.6.2 KOGNITIVNÍ STYL.....	23
3.7 POZORNOST.....	24
3.8 AUTOREGULACE.....	25
3.9 KATEGORIE CÍLE.....	26
3.10 UČEBNÍ STRATEGIE.....	27
4. CO BY MĚL UČITEL VĚDĚT, CHCE-LI ÚČINNĚ OVLIVŇOVAT UČEBNÍ STRATEGIE ŽÁKA?.....	32
5. JAK POSTUPOVAT, CHCEME-LI ZAČÍT OVLIVŇOVAT UČEBNÍ STRATEGIE ŽÁKŮ?.....	34
6. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI .....	36
II. TEORETICKO METODOLOGICKÉ ZÁKLADY TRÉNINKOVÝCH SITUACÍ.....	38
1. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY TRÉNINKU.....	38
2. VÝCHODISKO PRO VÝSTAVBU KURZU .....	40
3. CÍLE TRÉNINKU.....	42
4. ZÁSADY A KRITÉRIA.....	43
4.1 ZÁSADY.....	43
4.2 KRITÉRIA PŘI UTVÁŘENÍ TRÉNINKOVÝCH SITUACÍ.....	43
5. TVORBA TRÉNINKU – METODICKÁ ČÁST.....	44
5.1 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA PRO TVORBU TRÉNINKU.....	44
5.2 OSVĚDČENÉ POSTUPY UTVÁŘENÍ UČEBNÍCH STRATEGIÍ .....	44
5.3 VÝBĚR METOD PRO TVORBU TRÉNINKU UČEBNÍCH STRATEGIÍ .....	45
III. ZÁKLADNÍ STRUKTURA PŘÍPRAVY TRÉNINKU .....	48
1. DIAGNOSTICKÁ ČÁST.....	48
2. „MALÁ PSYCHOLOGIE UČENÍ“ .....	49

2.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ.....	49
2.2 TÉMATA MALÉ PSYCHOLOGIE UČENÍ.....	50
3. PLÁNOVÁNÍ.....	60
3.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ.....	60
3.2 PLÁNOVÁNÍ – ROZPRACOVÁNÍ TÉMAT.....	61
3.3 VYBRANÉ METODY VHODNÉ PRO PLÁNOVÁNÍ .....	66
IV. PROGRAM TRÉNINKU .....	68
1.DEN.....	69
I. fáze.....	69
II.fáze.....	70
2. DEN.....	79
III. fáze .....	79
V. ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ.....	85
1. ZMĚNY PŮVODNÍHO KONCEPTU .....	85
2. ZHODNOCENÍ VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ O VLASTNÍM UČENÍ .....	86
3. CHARAKTERISTIKY PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM BYL TRÉNINK REALIZOVÁN.....	87
4. PŘEDCHOZÍ ZNALOSTI ŽÁKŮ.....	88
5. DOPORUČENÍ.....	88
6. DISKUSE NAD ZKUŠENOSTMI S DVOUDENNÍM TRÉNINKEM.....	90
VI. ZÁVĚR .....	92
VII. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	93
VIII. PŘÍLOHY.....	96
Příloha č. 1 .....	97
Příloha č. 2.....	98
Příloha č. 3.....	99
Příloha č. 4.....	100
Příloha č. 5.....	101
Příloha č. 6.....	102
Příloha č. 7.....	103
Příloha č. 8.....	104
Příloha č. 9.....	105
Příloha č. 10.....	106

# ÚVOD

Téma učení patří mezi důležitá aktuální témata moderního vzdělávání. Informační společnost založená na vědění zdůrazňuje potřebu celoživotního učení jako jednu ze svých hlavních priorit. Efektivní strategie učení patří mezi ústřední cíle současných vzdělávacích dokumentů a rámcový vzdělávací program je dokladem toho, že se jedná o téma nadmíru aktuální. Zmíněný dokument ustanovuje cíle základního vzdělání, mezi něž spadá i cíl „*umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*“. Touto kompetencí vybaveni by měli žáci vstupovat do světa mimo zdi školy a efektivně ji využívat ku svému rozvoji.

Na nejobecnější úrovni lze říci, že umět se učit je označením pro to, jak se učit nejsnáze, nejúčinněji, zábavněji, učit se tak, aby výsledky byly přenosné do jiných situací. Na druhou stranu to, že se umím učit by nemělo být zaměňováno s tím, že nemusím vyvinout žádnou aktivitu. Naopak, učení souvisí se snahou a vyvinutím energie; je však na nás, jak si celý proces zorganizujeme a jaké strategie zvolíme pro úspěšnou realizaci.

Učení je téma, ke kterému se vyjadřuje řada vědních disciplín. V literatuře nalezneme nejčastěji přístup z oblasti neuropsychologie, vývojové psychologie, psychologie osobnosti či pedagogické psychologie, didaktiky. Ve své práci jsem se rozhodla věnovat problematice učení především v kontextu školního vyučování (do hry bude vstupovat kurikulum, požadavky školy a učitelů, zvláštnosti vyučování) – půjde tedy o spíše didaktické směřování práce, ovšem s častými vazbami na pedagogickou psychologii (pozn. v literatuře označováno jako psychodidaktika). Budu se zabývat učebními strategiemi, které by se měly objevit v průběhu vyučování i v domácí přípravě žáka a jejichž efektem je zlepšení vztahu žáka k učení, jakož i zkvalitnění jeho učební činnosti. Hlavním záměrem mé práce

je přispět k rozšíření znalosti žáka o efektivních učebních činnostech a jejich praktickém využití. Budou označeny stěžejní učební strategie, na což naváže hledání způsobu, jak je zprostředkovat žákovi.

Práce bude rozdělena do pěti částí. V první části zmapuji stávající teoretické poznatky vztahující se k naší problematice, vymezím klíčové pojmy. Tato část by se měla stát teoretickým rámcem pro vytvoření návrhu toho, jak začít ovlivňovat učební strategie žáka. Dále bude následovat vymezení obecné podoby, cílů a metod námi zvoleného způsobu ovlivnění učebních strategií. Třetí část bude věnována teoreticko metodologickým základům, na které naváže návrh konkrétní podoby tréninku pro žáky sedmé třídy základní školy. Po realizaci tréninku bude věnován prostor zhodnocení průběhu a výsledků.

# I. TEORETICKÁ ČÁST - STRATEGIE PODPORUJÍCÍ UČENÍ U ŽÁKŮ

## 1. VZDĚLÁVACÍ CÍL „UMĚT SE UČIT“

*Čas strávený ve škole však není automaticky časem stráveným při učení. V mnoha případech je jen časem, který prostě „uplynul“.*

Herbert J. Walberg

Kompetence „učit se učit“ je zdůrazněna ve všech důležitých dokumentech. Tato oblast je zmiňována Evropskou Komisí i českou školskou legislativou. Podívejme se na tyto požadavky podrobněji.

### **1.1 LISABONSKÝ PROCES**

Lisabonský proces vymezuje kompetenci „Učit se učit“: *„Jedná se o kompetence nezbytné pro organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech, včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.“* (in [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org))

Blíže specifikováno, jde o kompetence v oblasti:

#### Vědomostí

- vlastní učební strategie: osvědčené metody učení, vlastní schopnosti a dovednosti a slabé stránky
- orientace v dostupných příležitostech k dalšímu vzdělávání



### Dovedností

- „time-management“: organizace vlastního učení
- schopnost získávat nové znalosti a propojovat je s již osvojenými
- samostatnost, vytrvalost při učení
- schopnost koncentrovat se na práci a učení
- používat multimediální prostředky (včetně vlastní produkce)
- používat při mluveném projevu vhodné řečové prostředky (intonaci, gesta, mimiku..)

### Postojů

- pozitivní postoj k učení jako prostředku obohacování života a činností člověka
- vlastní motivace k učení a důvěra ve vlastní schopnosti
- přizpůsobivost, flexibilita
- ochota pracovat na sobě a dále rozvíjet své kompetence
- schopnost ujmout se vlastní iniciativy při učení

Z navrženého přehledu pro nás vyplývá několik podstatných informací: jedinec by si měl osvojit vědomosti o učebních strategiích, tj. poznat své vlastní dobré i špatné učební strategie a seznámit se s dalšími, které by mohl využít pro svůj rozvoj. Zprostředkován by mu měl být přehled základních poznatků z psychologie učení - např. znalost teorie kognitivních stylů, stylu učení, principů, na kterých funguje paměť, druhy inteligence apod. Příjem těchto informací by ovšem neměl být pasivní. Nejde jen o to, že se žák seznámí s teorií. Jde zejména o porozumění, aktivní vyzkoušení a transfer (vědět kdy a jak mohou získané znalosti využít) - na základě kterého se dostáváme do roviny dovedností. Pro upřesnění - Skalková (1999,s.129) vymezuje dovednosti jako „učením získané dispozice (pohotovost) ke správnému, přesnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností. Jejich

znakem je kvalitní průběh a výsledky činnosti, zkrácení potřebného času k realizaci činnosti, snížení únavy při vykonávání činnosti, adekvátní metoda vykonávání činnosti." A konečně, vhodné využití efektivních strategií má za následek budování pozitivního postoje k učení. Pokud zkušenost učení neoslabuje jedincovo sebepojetí, nestresuje, nezúzkostňuje, ale naopak vede k dalšímu rozvoji a sebedůvěře, můžeme mluvit o dobrém základu pro pozitivní postoj k učení.

## **1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**

Jedním z hlavních cílů RVP je umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení. Tento požadavek je dále upřesněn v kapitole s klíčovými kompetencemi:

*„Na konci základního vzdělávání žák:*

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení*
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy*
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení*

*zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich."*

Zde formulované cíle různou mírou popisují základní komponenty autoregulace – samostatnost, znalost vlastního učení a možných strategií. Cílem je, aby žák dokázal samostatně řídit své učení. Je zejména na učitelích stanovit si dílčí oblasti, v jejichž rámci budou usilovat o utvoření učební kompetence. Dle mého názoru mohly být jednotlivé body lépe formulované a celková struktura mohla být přehlednější. Např. ochota věnovat se studiu a pozitivní vztah k učení mohly být zařazeny spolu; tam, kde se hovoří o metodách a strategiích by mohl být zařazen také cíl. Definování oblastí rámcovým vzdělávacím programem tedy považujeme pouze za první krok v cestě k učební autonomii.

### **1.3 PRŮŘEZOVÉ TÉMA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA**

Problematika učení v rámcovém vzdělávacím programu je obsažena také na poli osobnostně sociální výchovy (upřesněno viz. Valenta 2006). Zde se oblast učení objevuje hned v několika tématech:

**Téma sebepoznání a sebepojetí** – sebepoznání v oblasti učebních/kognitivních stylů, můj vztah k sobě samému, vyrovnané sebepojetí, druzí jako zdroj informací o mě

**Téma zdokonalení základních kognitivních funkcí** – zdokonalování pozornosti a soustředění, paměti, způsobu myšlení, učení, metakognice, poznávacích procesů

**Téma seberegulace a sebeorganizace** – oblast učení a studia – management učení, individuální efektivní techniky učení se,

využití svého učebního stylu; vůle, trpělivost; plánování; stanovování cílů

**Psychohygiena** - časová organizace, práce s povinnostmi a úkoly, hledání pomoci při potížích

Toto schéma, tak jak nám je předkládá osobnostně sociální výchova, je přehledné a srozumitelné. Dle mého názoru zmíněná struktura nabízí vhodnější uchopení problematiky učení. Jsou zde jasněji specifikované oblasti, kterým by měla být věnována pozornost.

Z toho, co bylo prozatím předloženo vyplývá, že téma učení je podstatnou součástí rozvoje žákových kompetencí. Vymezení oblastí dokumentem je prvním krokem, neméně důležitý krok však bude představovat převedení požadavků do praxe - do kategorie konkrétních činností.

## **2. UČIT JAK SE UČIT**

Nyní tedy přejdeme od vzdělávacích dokumentů ke každodenní realitě uvnitř školní třídy. Zjednodušeným požadavkem je výzva naučit děti, jak se učit. V procesu realizace tohoto požadavku máme dva hlavní účastníky - na jedné straně učitele jakožto osobu, která vhodným působením rozvíjí žákovu kompetenci k učení, na straně druhé žáka samotného, který se postupně stává nositelem vlastního učení, tj. směřuje k autoregulaci (samostatně formuluje učební cíle, plánuje, přemýšlí, reguluje, kontroluje a hodnotí procesy vlastního učení.)

## **2.1 ROLE UČITELE V UČEBNÍM PROCESU**

Učitel má v tomto procesu nezastupitelnou funkci. Svým působením má vliv na učení žáků. Soustavné uplatňování nevhodných metod může způsobit vytvoření bloku vůči učení. Na druhou stranu vhodným řízením můžeme vést žáky postupně k poznání vhodných způsobů učení a práce a tím přispět k autoregulaci učebního procesu žákem. Prostřednictvím vhodné výuky, která podporuje uvědomění si vlastní strategie a nabízí použití strategií nových, lze zlepšit učení u žáků. To však klade nové další požadavky na učitele. Ten se stává mimo jiné poradcem, koordinátorem, diagnostikuje strategie u žáků. Mnoho žáků nedokáže efektivně využívat učební strategie, nedokáže utvořit vhodné postupy. Domnívám se však, že je zde možnost osvojení si vhodných strategií - pokud s nimi budou žáci seznámeni, pokud bude jejich tvorba součástí výuky - učitel k nim bude vhodně navádět a věnuje dostatečný čas jejich upevnění.

Učitel by měl žáky seznamovat s různými strategiemi a vést je k tomu, aby si v různých situacích uměli vybrat ze svého repertoáru adekvátní strategie pro účinné řešení. Do výběru se ovšem promítne několik kritérií - cíl a obsah toho, co si má žák osvojit, jaké množství informací je potřeba si osvojit, charakteristiky učiva; jaké jsou prekoncepty žáka, co na dané téma již ví a zná; charakteristiky žáka (věk, vlastnosti, pohlaví), podmínky učení (čas, místo, motivace; typ zkoušení a hodnocení, možnost spolupráce), sociokulturní prostředí, ze kterého žák pochází. Z předešlých řádků nám tedy vyplývá, že žákův učební proces neprobíhá ve vakuu. Naopak. Pojďme tedy blíže prozkoumat kontext žákova učení.

## **2.2 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ PRŮBĚH A VÝSLEDKY ŽÁKOVA UČENÍ**

Kdybychom chtěli popsat všechny kontextové vlivy na učení v prostředí školy, nezůstane pouze u žáka a učitele. Mareš(1998) ve své knize nabízí přehledné modifikované schéma podle P. Ramsdena. Model popisuje 3 zásadní didaktické vlivy na žákovo učení:

- vyučovací činnost učitele
- zkoušení a hodnocení
- kurikulum (cíle, obsah, struktura toho, co se má žák naučit)

Žák, který má své individuální zkušenosti, určitým způsobem vnímá a interpretuje tento pedagogický kontext. Vše zmíněné má potom vliv na žákovu snahu o adaptaci - přístupy k učení, strategie učení, průběh učení, výsledek učení. Jinými slovy - žákovy přístupy k učení jsou závislé jak na žákovi, tak na pedagogickém kontextu.

Proměnné mající vliv na průběh a výsledky žákova učení můžeme vyčíst také z dotazníku LSI (in Mareš,Skalská -Dotazník stylů 94). Jsou to:

1)Fyzikální prostředí (hluk - ticho, hudba; teplo - chlad; světlo - bodové, intimní, maximální; nábytek - křeslo, židle, gauč)

2)Intencionální aspekty - motivace, odpovědnost, vytrvalost, strukturování úkolů

3)Sociální potřeby - učit se sám, s kamarády, mít na dosah dospělého, střídat sociální podmínky učení

4)Psychofyzilogické potřeby - preferování určitého způsobu přijímání informací (auditivně, vizuálně, taktilní učení), potřeba jídla a pití během učení; potřeba pohybu; ranní/večerní učení)

5)Vnější motivace - rodiče, učitel

Dodejme, že dotazník měří individuální preference (tj. co žákovi osobně vyhovuje), avšak neměří implicitní psychologické proměnné (organizování, analyzování, klasifikování, zpracování).

Nyní jsme tedy vymezili základní rysy kontextu, ve kterém probíhá učení. Pokud se rozhodneme začít ovlivňovat učební strategie, vždy přijdeme do kontaktu se zmíněnými proměnnými. Jen s jejich vymezením však nevystačíme, chceme – li začít ovlivňovat žákovy strategie. Bude třeba definovat stěžejní pojmy se kterými budeme v neustálém kontaktu. Dobré zvládnutí teorie představuje neodmyslitelný předpoklad pro úspěch naší cesty směrem k učeně zdatnému žákovi.

### **3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO** **EFEKTIVNÍ POSTUPY V UČENÍ A VYMEZENÍ** **ZÁKLADNÍCH PSYCHOLOGICKÝCH POJMŮ** **PŘIPRAVOVANÉHO TRÉNINKU**

V této části budou popsány základní pojmy, se kterými budeme operovat v rámci připravovaného tréninku a to : učení, paměť, myšlení, inteligence, učební a kognitivní styl, pozornost, autoregulace, cíl a učební strategie. Dále pak věnujeme pozornost teoretickým východiskům (např. možnosti ovlivňování učebních strategií žáka, postupy, zásady, okolnosti).

#### **3.1 UČENÍ A JEHO POJETÍ V ŽÁKOVĚ PŘEDSTAVĚ**

*„Znáte třetinový systém? Jednu třetinu se naučíte, druhou si přečtete a na tu třetí se vykašlete. U testu pak třetinu od někoho opíšete, třetinu si vymyslíte a při trošce štěstí*

*poslední třetinu budete umět..." Výpověď studenta ekonomie (která rozhodně nevystihuje podstatu efektivního učení)*

Velice častá odpověď na to proč žák nedosáhl žádoucích výsledků je, že se neumí učit. Co je v této odpovědi skryto, resp. co znamená opačný stav – když se žák učit umí? Každý jedinec je individuum, osvojení „si něčeho“ dosahuje různým způsobem. Co však znamená pojem „učení se“? Často je za ním viděno pouze mechanické memorování a vybavení si co možná největšího počtu faktů. Přitom, dle nejnovějších cílů ve vzdělání, by tato oblast měla zahrnovat nejen znalosti, ale také dovednosti a postoje. Ne jen zapamatování, ale též aplikace, konstruování a rekonstruování poznatků! Švédský badatel R. Säljö (in Mareš 1998, s.21) na základě svých výzkumů rozlišil následující pojetí učení: učení chápané jako:

rozšiřování svých znalostí

pamětní učení

aplikování poznatků

získávání vhledu

svébytný rozvoj

To, jak je učení chápáno, tedy do značné míry ovlivňuje i způsob jakým se učíme. Jinak postupujeme jde-li nám o získání vhledu do dané problematiky, jinak, když jako stěžejní aktivitu vnímáme dokonalé zapamatování všech faktů. A stejně tak i potom posuzujeme dovednost učit se.

Do vztahu žáka k učení se také významně promítá zkušenost úspěchu. Pokud jsou žákovy výkony z různých příčin špatné a tento stav je dlouhodobější, žák rezignuje. Ztrácí víru ve své schopnosti, přestává se snažit o zlepšení. Pokud tedy chceme ovlivňovat učební strategie takového žáka, nevystačíme pouze s doporučením nových postupů. Je potřeba pracovat na sebepojetí žáka, vytvářet situace, ve kterých by žák mohl zažít úspěch a tyto situace následně s žákem analyzovat. Je třeba, aby žák poznal, že je tu stále možnost zlepšení a pokud



tato situace nastane, je třeba si uvědomit co pomohlo, popsat přesně postupy, které vedly k úspěchu.

Vymeze si však ještě jeden pojem a to učení jako takové. Co že bychom vlastně měli umět?

### **3.2 JAK ODBORNÍCI DEFINUJÍ POJEM „UČENÍ“ ?**

Kulič (in Mareš 1998, s.47) uvádí: „ učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama... vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti... především na základě zkušenosti“.

Linhart (1986) popisuje podstatu učení jako aktivní zpracování a paměťové uchování takto získaných obrazů. Učení je proces přenosu a zpracování informace, ale též proces změn činnosti a vytváření jejích nových forem a složek. Je funkcí mozku, závisí však i na celé struktuře organismu.

Jako velmi přehledné a dle mého názoru nejvíce vypovídající definování hodnotím vymezení v knize Psychologie pro učitele. Čáp s Marešem (2001) vidí učení jako získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu života, přizpůsobování se prostředí a společenským podmínkám. Výsledky učení mohou být:

- vědomosti (soustavy představ a pojmů)
- senzorické a senzomotorické dovednosti ( zdokonalení vnímání)
- intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností
- návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti

(V tomto pojetí je dovednost vnímána jako učním získaný předpoklad k vykonávání určité činnosti. Pozn. aut.)

Z hlediska psychologických mechanismů pak již zmínění autoři rozlišují několik forem učení:

- a) elementární - tvoření asociací, podmiňování
- b) komplexní - osvojení postupů, tvorba mentálních map jedincova prostředí a systémů učiva, osvojení principů

c) sociální učení - soc. komunikace, interakce, percepce, sociální role, společenský styk.

Jako složky smysluplného učení jsou pojmenovány:

- očekávání - cíle, nalazení na činnost, zvažování vlastních možností
- motivování - vnitřní, vnější
- aktivování dosavadních znalostí - využít dříve naučené a propojit s novými informacemi
- pozornost
- překódování - potřeba, aby se nové poznatky přesunuly z krátkodobé do dlouhodobé paměti - žák by měl novým poznatkům dodat osobní smysl, musí se pro něj stát důležitými, aby byl ochoten si je zapamatovat; porovnat nové - staré
- porozumění
- generování hypotéz - žák zvažuje - toto využiju, toto ne, co se může osvědčit, co s čím souvisí atd.
- opakování
- zpětná vazba, hodnocení, monitorování
- syntéza poznatků o učení

Jako podnětná mi přijde taktéž teorie cyklických fází Zimmermana (Čáp, Mareš 2001, s. 507) - v procesu učení se objevují 3 opakující se aktivity žáka:

- uvažování - předchází vlastnímu učení (cíl, plán, posouzení vlastní zdatnosti)
- provádění a volní kontrola - ovlivňuje soustředění, rozhodování, výkon
- sebereflexe - sebehodnocení, kauzální atribuce, reakce na sebe sama, adaptace na situaci

Pokud vymezujeme „učení“ ráda bych zde ještě věnovala malou pozornost pojmu školní učení. Jedná se v podstatě o sled úkolových situací zahrnující požadavek na žáka, kognitivní náročnost úkolu, motivační a poznávací hodnotu úkolu a způsob prezentace. V kontextu úkolové situace intelektuální aktivita

interaguje se situací, kontext je pak soubor vlivů dané situace, prostředí ve kterém probíhá porozumění. Úkolová situace je zde nárokována stupněm kognitivní činnosti. (srov. [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz) ).

Pokud hovoříme o učení nevyhneme se zajisté dalšímu pojmu neodmyslitelně spjatému s učením a to paměti.

### **3.3 PAMĚŤ**

Jaký je vztah učení a paměti? Co se naučíme, zůstává v naší paměti, zároveň bez paměti bychom se nemohli učit. Lze tedy říci, že paměť je předpokladem učení a jeho výsledného zapamatování.

*„Paměť je proces vytváření vazeb, spojů a asociací mezi novou informací a již existujícími strukturami znalostí.“*  
(Fischer 1997, s. 71)

Pro nás je důležité, že se jedinci mohou lišit způsobem zapamatování. Každá osoba má svůj vlastní způsob; některé věci si zapamatuje lehce, jiné s obtížemi. Rozpoznání našich vlastních strategií nám může pomoci v nalezení optimálního způsobu učení. Žák by měl pochopit, jak funguje paměť, jaké jsou její druhy a jaké jsou pro něj nejvhodnější způsoby zapamatování.

Paměť je strukturním prvkem lidské činnosti. V každém učení je zahrnuto zapamatování i vybavení. Na základě toho, jak je v současných vzdělávacích dokumentech vymezena učební kompetence, můžeme konstatovat také posun ve vnímání smyslu pamětních operací. Posun je především ve změně didaktické orientace. Výstižně změnu popisuje Skalková (1999, s. 149): *„Dříve bylo především učení chápáno jako skladiště, v němž jsou uloženy poznatky, aby mohly být reprodukovány... Současný posun je v tom, že na paměť je v ideální případě pohlíženo jako na integrativní součást procesů vnímání a myšlení.“* Pro naši další práci bude přínosný

také fakt, že jedinec se učí nejen záměrně, ale též využívá paměť bezděčnou (člověk si bezděčně zapamatuje momenty důležité pro vykonávání činností, spjaté s jejím cílem).

### **3.4 MYŠLENÍ**

*„Myšlení lze pokládat za zpracování informace, které obsahuje vstup, výstup a řízení.“* Fischer (1997, s. 14).

Při učení využíváme různé myšlenkové operace. Zdokonalování myšlenkových operací znamená zlepšení našeho učení. Žák by měl postupně dosáhnout vyšších úrovní myšlení. Zde bych upozornila na metakognici. Tento termín zahrnuje strategie poznávání, strategie zaměřování vlastního učení na určité učební aktivity, strategie plánování a organizování učení či učebního prostředí, strategie stanovování cílů, monitorování, kontroly a řízení učení a jeho evaluace.

Úroveň myšlenkových operací, na které je možno pracovat odráží Bloomova taxonomie učebních cílů. Jsou v ní popsány očekávané druhy kognitivního myšlení – znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení. Pro potřeby současné školy mi ovšem přijde vhodnější využít modifikace, kterou nabízí Krykorková ([www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz)). Vysvětlení pozměněné taxonomie je věnován prostor v části věnované učebním cílům.

Rozhodujícím aspektem procesu myšlení je vývojové stádium, tj. na jaké úrovni jsou myšlenkové operace prováděny (Piaget 1966). Při ovlivňování učebních strategií nesmíme zapomínat na soulad zrání a učení. Je třeba, aby žák pracoval na úrovni přiměřené jeho úrovni myšlení. Vhodné nejsou příliš náročné ani příliš jednoduché úkoly. Úkol může být náročnější ovšem jen v případě, že se ještě pohybuje v zóně nejbližšího vývoje (Vygotskij in Pasch 1998).

V této části věnované myšlení bych také ráda zmínila činnost mozkových hemisfér. Každá z nich se specializuje na jiný typ činnosti (pravá - např. emocionální reakce, barvy, rytmus, analogie...; levá - logika, čísla, posloupnosti, analýza) a jedinci se liší v tom, nakolik při svém myšlení a učení využívají jednu či druhou polovinu. Dle výzkumů R. Dunové (Mareš 1998) žáci s dominující pravou hemisférou se raději učí s kamarády, nelíbí se jim přesně strukturované úkoly, častěji si pouštějí hudbu k učení. Naopak přesně strukturované úkoly jsou výhodnější pro dominující levou hemisféru. Pro celkový rozvoj jedince je ovšem důležité podporovat činnost obou hemisfér. I v situaci, kdy je aktivizována spíše levá hemisféra můžeme užít pravou. Nácvik této aktivity může velmi pozitivně ovlivnit naši intelektuální činnost. (jak dokazuje ve svých výzkumech např. Buzan 2007).

### **3.5 INTELIGENCE**

Pokud hovoříme o učení a jeho efektivitě nelze nepřipomenout pojem intelligence. Definice intelligence je bezpočet, jejich rozbor by vydal na několik stran; v této práci se nechci zabývat jejich srovnáním. Zvolme proto pro začátek například Čápovo vymezení (Čáp, Mareš 2001), které inteligenci označuje jako soubor kognitivních schopností, účastnících se na poznávání, učení a řešení problémů. Domnívám se, že vhodné je také seznámení s teorií mnohočetné intelligence. Její autor Gardner rozlišuje 7 druhů intelligence:

- 1 Lingvistická
- 2 Logicko-matematická
- 3 Prostorová
- 4 Kinestetická
- 5 Hudební
- 6 Interpersonální
- 7 Intrapersonální

Znalost těchto typů může výrazně usnadnit učitelovu práci, pomoci mu volit efektivní metody a tím tak podpořit učení žáka. Důležité je zapojovat všechny složky během vyučování. Na základě převažujícího typu inteligence (u jedince může být v převaze i několik typů) může žák volit potenciálně vhodné postupy a tak zvýšit účinnost. Uplatnění různé inteligence přináší pocit jistoty a uvolněnosti, posílení sebevědomí!

(Podněty pro činnosti viz příloha č.1)

### **3.6 UČEBNÍ STYL A KOGNITIVNÍ STYL**

Velmi často jsou v souvislosti s učením používány pojmy učební styl a kognitivní styl. Zaměřme se na jejich výklad.

#### **3.6.1 UČEBNÍ STYL**

Mareš(1994) chápe tento pojem ve smyslu svébytných postupů používaných při učení (svébytné svou strukturou, posloupností, kvalitou, pružností aplikace), které mají charakter metastrategie učení (sdružují učební strategie – učební taktiky – učební operace)

Jsou pravděpodobně relativně nezávislé na obsahu učení, na učivu. Vznikají na vrozeném základě (kognitivní styly) a rozvíjejí se působením vnitřních a vnějších vlivů.

Učební styly jsou ovlivněny tedy vrozenou smyslovou orientací, dominantním druhem inteligence, psychokognitivním stádiem vývoje žáka, předmětem (učivo) a očekávaným druhem myšlení(in Fontana 1997)

Styly učení (Mareš 1998) jsou svébytné svou:

- motivovaností (vnější, vnitřní)
- strukturou (strategie, taktiky)
- posloupností (pořadí činností)
- hloubkou (povrchový versus hloubkový styl)
- propracovaností
- pružností aplikace

- vedou k výsledkům určitého typu, ale komplikují nebo zabraňují dosažení výsledků jiných
- jedinec si je zpravidla neuvědomuje, neanalyzuje, nezlepšuje
- jeví se mu jako postupy samozřejmé, jemu vyhovující, „optimální“
- dají se diagnostikovat a do jisté míry měnit

Pojmenování žákem využívaného stylu učení může být velmi přínosné. Může nám odkrýt řadu učebních nedostatků, ale i vhodných strategií. Pro ilustraci jmenujme jeden příklad - Mareš, Čáp (2001) uvádí, že jedinci s nízkou sebeúctou preferují spíše povrchové učební styly. Hlubkový styl je pro ně příliš stresující - může se při něm ukázat, co všechno nevím, čemu nerozumím.

### **3.6.2 KOGNITIVNÍ STYL**

Kognitivní styl je: *svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný. Má vliv na průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Je to dispozice, z větší části vrozená.* (Průcha, Walterová, Mareš 95)

V rámci kognitivního stylu můžeme rozpoznat několik dimenzí - reflexivita x impulzivita; přesnost x přibližnost; závislost na poli x nezávislost na poli.

Pro vyučování je také přínosné rozlišení podle preferování příjmu informací. Aldaz (2005) uvádí, že vizuální typ lépe chápe a lépe si zapamatuje, když vidí psaný text nebo obrázky, tabulky, přehledy, diagramy. Vyhovuje mu podtrhávání v textu. Auditivní typ lépe zpracovává co slyší. Vyhovuje mu např. audiozáznam, film, mluvit o věcech. Vhodné může být opakovat si nahlas. Kinestetický typ potřebuje s věcmi zacházet, používat je, objevovat, testovat.

Žákova znalost vlastního kognitivního stylu může přispět k efektivnější práci, k snížení obav z učení. Přínosný může pak být způsob práce odpovídající kognitivnímu stylu, případně postupy zaměřené na odstraňování nedostatků v důsledku určitého deficitu.

### **3.7 POZORNOST**

Na učební proces má významný vliv pozornost. Tu vnímáme jako proces, jehož prostřednictvím žák vybírá omezené množství informací ze svého okolí. Významným znakem pozornosti je výběrovost, pouze některé podněty jsou vybrány pro další zpracování. Dalším znakem, který významně oslabuje koncentraci, je roztěkání pozornosti - a to nejen u žáků s diagnostikovanou lehkou mozkovou dysfunkcí. Pokud není žák významně motivovaný a jeho pozornost soustředěná, podléhá během svého učení vlivu rušících faktorů, často ne příliš významných, které ho odvádějí od studia.

V pojetí obecné psychologie bývá rozlišována pozornost bezděčná a záměrná. Naši bezděčnou pozornost poutají podněty nové, neobvyklé, změněné (změna toho na co jsme již zvyklí) podněty vztahující se k našim potřebám, postojům, k referenčnímu rámci našeho ega. Záměrná pozornost oproti bezděčné souvisí s vyvinutím určitého úsilí. Je spojena s úkolem, povinností a jedinec musí vyvinout určitou aktivitu, neboť uspokojení nebývá často bezprostřední.

Pozornost bezprostředně souvisí s naším učením. Působí na naši krátkodobou paměť. Ukazuje se, že pokud budeme věnovat pozornost různým cestám příjmu informace (zrakem, hmatem, sluchem), můžeme pozitivně ovlivnit rozsah naší krátkodobé paměti a následně i dlouhodobé, která je předpokladem efektivního učení. Znalost mechanismů naší paměti nám může pomoci v objevení způsobů aktivizace našeho myšlení, jakož i v úpravě podmínek učebního prostředí.

S pozorností souvisí také dva procesy, které bych zde ráda zmínila - automatizace a habituace. Zautomatizovaná činnost je činností, která nevyžaduje příliš naší pozornosti. Jedinec díky častému opakování má sled určitých kroků natolik zvládnutý, že při provádění nepotřebuje vysokou úroveň vědomé kontroly. Tato skutečnost má význam také pro učení. Dobře zvládnuté aktivity posilují sebevědomí jedince, poskytují



základ pro osvojení nových dovedností. Teprve zautomatizování některých činností může vést k dalšímu rozvoji. Na druhou stranu zautomatizovaná činnost může někdy tento rozvoj brzdit. Jedinec setrvává u rigidního výkonu činnosti a nehledá nové postupy, nové možnosti, jak by se dal problém řešit jinak. Komplikací automatizace představuje také v případě, kdy si jedinec osvojil nevhodné způsoby práce. Pokud chceme rozvíjet učební dovednosti, bude třeba nejprve tyto nevhodné způsoby odhalit a pracovat na jejich změně.

Habituací rozumíme jednoduchý způsob učení, kdy jedinec přivykne působení podnětů, pokud toto působení trvá delší dobu. Znalosti o habituaci nám taktéž poskytnou informace pro naše učení. Dle mého názoru monotónní výklad učitele, ale i nuda, která vzniká u žáka v důsledku jednotvárné činnosti např. při čtení, kdy se nezamýšlíme nad významem napsaného může vést též k habituaci jedince. Proto je namístě zamyslet se nad způsoby dishabituace a možnostmi její nápravy.

### **3.8 AUTOREGULACE**

Již několikrát v této práci byla pojmenována autoregulace jako cíl našich snah. Autoregulaci vnímáme jako žákovu schopnost řídit své učení; žák je aktivním aktérem svého procesu učení. Zimmermann (in Mareš 1998, s. 173) definuje autoregulaci učení jako: *„takovou úroveň učení, kdy se člověk stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnostní a motivační, tak metakognitivní. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů ( znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení.“ Složky autoregulace jsou uloženy coby potenciality, které jsou rozvinuty v případě příznivých podmínek.“* Podle Karolyho (in Brichcín, 1999, s. 22) se autoregulace vztahuje k těm procesům, které uschopňují jedince pro řízení jeho cílesměrných aktivit v určitém časovém intervalu a navzdory změnám okolí.

Seberegulace zahrnuje pět dílčích fází (Brichcín 1999,s.22): volba cíle, fixování cíle, udržení směru chování, změna směru v důsledku změny priorit, dosažení cíle. Autoregulace předpokládá vysoký stupeň rozvinutí následujících ukazatelů (Mareš 1998):

Dovednost

- řídit vlastní motivaci
- řídit svou pozornost
- řídit své emoce
- zvládat vlastní neúspěchy
- dovednost výběru strategií
- sledovat sám sebe
- měnit své způsoby učení
- dovednost výběru optimálního prostředí

### **3.9 KATEGORIE CÍLE**

V souvislosti s učením je důležité vymezit kategorii cíle. Jde o poměrně širokou kategorii, která obsahuje celou řadu třídění a klasifikací. Cíle se vyznačují různou úrovní osobní angažovanosti (jak velké úsilí je třeba vyvinout pro jeho dosažení, představují výzvu ve které se odráží různá úroveň naší motivace. Z pohledu didaktiky bývají pojmenovány cíle afektivní, kognitivní a senzomotorické. V pedagogickém kontextu se cíl objevuje ve vztahu k činnosti plánované učitelem - cíl výuky a dále ve vztahu k tomu co si má žák osvojit - cíl žákova osvojení. Ideálně je cíl formulován v kategorii žákovy činnosti - např. žák dokáže, žák vysvětlí. Je důležité, aby žák přijal cíl za svůj a také aby během domácí přípravy dokázal pojmenovat, co je jeho cílem. Ideálně pak žák dokáže naplánovat dílčí kroky k dosažení svých cílů. Pro plánování činnosti je přínosná znalost hierarchie učebních cílů. Již klasická je Bloomova taxonomie. Pro naši práci bychom ovšem rádi využili pozměněnou taxonomii, tak jak jí nabízí Krykorková (2007):

V tomto schématu jsou rozděleny dvě kognitivní úrovně

- kognitivní úroveň I. - zde jde o příjem a zpracování informace a další zacházení s nimi. Činnost je však významně vázána na kontext, v této souvislosti mluvíme o učení s porozuměním. Žák získává a zapamatovává si vědomosti a dovednosti, dokáže je vysvětlit, aplikuje. Analýza, syntéza, srovnávání, zhodnocení vlastní činnosti se zde objevují taktéž, ovšem na elementární úrovni, nemůžeme hovořit o jejich rozvinuté formě.
- Kognitivní úroveň II. - tato úroveň je vnímána jako samostatnější práce žáka. Je vázána na rozvoj abstraktního myšlení a učební autonomie. Žák pracuje se svými myšlenkovými obsahy v menší závislosti na kontextu, prohlubuje své myšlenkové činnosti. Do této úrovně patří učení se principům, pojmům, řešení problémů, tvořivost, evaluace (vyjadřování hodnotících stanovisek)<sup>1</sup>

### **3.10 UČEBNÍ STRATEGIE**

Klíčovým pojmem mé práce je strategie učení, učební strategie. Věnujme mu proto větší pozornost. Účinné strategie pro studium jsou klíčem ke školnímu úspěchu, ale i pokroku mimo školu. Špatné návyky mohou znemožnit rozvoj osobního potenciálu žáka. Rozbor strategií by měl být východiskem pro porozumění situaci v rámci vyučování a především také zdrojem informací pro přípravu programu zdokonalení učebních strategií u žáků.

Pojem strategie lze definovat jako plán, krok, vědomá činnost směřující k dosažení určitého cíle. Ve školním kontextu činnosti používané žákem směřující k získání,

---

<sup>1</sup> Seznam kognitivních činností I. i II. úrovně – příloha č.10

zapamatování znovu vybavení a použití informací. (Volbu strategií, jak již bylo v této práci řečeno ovlivňují skutečnosti jako osobnostní vlastnosti žáka, psychický a fyzický stav, organizační formy a metody výuky..)

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová 2001) definuje strategii učení jako posloupnost kroků promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Hnilica (1992) chápe strategie jako vědomé, záměrné plány; flexibilně a adaptabilně aplikovány na texty a úkoly;

Valenta (2005) ve své knize zaměřené na komunikaci, rozlišuje:

- spontánní strategie - chování, které není výsledkem naší záměrné volby, způsob vzniklý jako spontánní reakce. Toto chování může být adekvátní ale i neúčelné.
- záměrné strategie - chování záměrné, reflektované, řízené
  - tedy spíše jednání

Z výzkumů provedených Stellou Vosniadou (in Unesco 2005) vyplývá, že *„Strategie jsou důležité proto, že zkvalitňují a zrychlují učení a pomáhají žákům rozumět problémům a řešit úkoly způsobem, jenž odpovídá situaci či kontextu. Existují různé strategie, které se liší svou přesností, obtížností provádění nebo náročností na zdroje i tím jak širokou škálu problémů lze s jejich pomocí řešit. Čím více rozdílných strategií umějí děti vhodně používat, tím více se zvyšuje jejich šance na úspěch při řešení problémů...“*

Mareš (1998) definuje strategie jako *„postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.“* Rozlišuje několik rovin (aspektů) strategií:

- a) Úkolovou - zadaná úloha má určitý obsah, strukturu, operační nároky
- b) percepční - určitá situace je vnímána jako situace učební
- c) intencionální - stanovení záměru a plánu
- d) rozhodovací - volba postupu
- e) realizační - použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností
- f) kontrolní a řídící - vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí
- g) rezultativní - podoba dosaženého výsledku.

V literatuře nalezneme velké množství klasifikací strategií. Nejčastěji se objevuje dělení např. na přímé a nepřímé strategie, popřípadě primární a sekundární; metakognitivní, kognitivní a socioafektivní. Jedna obecně uznávaná klasifikace ovšem neexistuje. Kategorie v jednotlivých děleních se různě překrývají, někdy není zřetelné kritérium dělení, jindy některé kategorie nejsou vůbec zahrnuty. Pokus zahrnout všechny vymezené kategorie učinila R.L. Oxfordová (in Vlčková, s.25, [www.muni.cz](http://www.muni.cz).) Existují k ní mnohé výhrady, nicméně bych jí ráda zmínila právě z důvodu širokého rozsahu.

#### 1.Přímé strategie

- a)Paměťové - zapamatování informací
- b)Kognitivní - porozumění učivu - procvičování, příjem a odesílání informací, analyzování a zdůvodňování, tvorba struktur pro vstupy a výstupy
- c)Kompenzační - překonávání mezer ve znalostech

#### 2.Nepřímé strategie

- a)Metakognitivní - regulace učení - zaměření učení, uspořádání, plánování, evaluace
- b)Afektivní - snižování úzkosti, sebepovzbuzování, ovládání emocí
- c)Sociální - dotazování, spolupráce s ostatními, empatie

Pro pracovní účely srozumitelně rozpracovává strategie kolektiv španělských autorů  
<http://extensiones.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm>

Identifikuji 5 tipů všeobecných strategií - tři první pomáhají žákovi zpracovat a zorganizovat poznatky, čtvrtá je zaměřena na kontrolu mentální aktivity s cílem řídit učení, pátá pak na podporu učení - výběr vhodných podmínek.

Zmíněná klasifikace je následující:

**1) strategie procvičování** - jsou takové, které zahrnují aktivní opakování (slovně či písemně), soustředění se na podstatné části učiva. Jejich příkladem může být opakování důležitého nahlas, utváření mnemotechnických pomůcek, tvorba písemných poznámek, opisování důležitého, podtrhávání a jiné zdůraznění důležitého.

**2) strategie zpracování učiva** - souvisejí s vytvářením vazeb mezi tím, co vím a novými poznatky - např. říci vlastními slovy, shrnout, stručně zopakovat, vytvářet analogie, tvorba komentářů, odpovídání na otázky v textu nebo otázky vlastní, popis toho, jak se vztahuje informace nová k již existujícím znalostem

**3) organizační strategie** - sdružování informací, aby bylo možno s nimi lépe, jednodušeji pracovat. Zahrnují vytvoření struktury poznatků, rozdělení do částí, identifikace vztahů a hierarchií. Patří sem shrnutí textu, tvorba tabulek, náčrtků, přehledů, výtahů, významových sítí, map apod.

**4) strategie kontrolující porozumění, znalosti** - tyto strategie jsou spojené s metakognicí - uvědomění si toho, jak zpracovávám poznatky, jak vypadají strategie, které užívám pro úspěšné řešení úkolů. Jsou supervizním systémem přemýšlení i zjevných akcí žáka. Předpokládají vysokou úroveň uvědomění si a vědomé volní kontroly.

Jako reprezentanty této skupiny jmenujme:

- plánování - určení cíle učení, výběr předchozích znalostí, které jsou potřebné pro uskutečnění úkolu, rozložení úkolu do postupných kroků, časový rozvrh provedení, kolik času a snahy na co potřebuji, vybrat strategie pro dosažení cíle
- regulování, řízení, dohled během výkonu úkolu - jsou realizovány aktivity jako sledování načrtnutého plánu, přizpůsobení času a snahy požadavkům úkolu, modifikovat nebo hledat alternativní strategie v případě, že se předtím vybrané strategie neosvědčily
- hodnocení - ověřování procesu učení prováděné v průběhu a po ukončení činnosti. Realizují se aktivity jako revize určitých kroků, hodnocení konečných výsledků, rozhodnout kdy ukončit práci, kdy udělat pauzu, délka pauzy.

#### **5) podpůrné a afektivní strategie**

Tyto strategie se přímo nezaměřují na učení poznatků. Hlavním posláním je zlepšit účinnost učení. Zahrnujeme sem strategie sloužící motivaci, udržení pozornosti, efektivního tempa, ovládnutí úzkosti atd.

Tato klasifikace je nehodnotící, tj. u jednotlivých strategií není určeno, nakolik jsou v praxi účinné. Osobně bych toto rozdělení doplnila ještě o kategorii

- sociálních strategií - zda se žák učí raději sám, ve skupině; jak si dokáže vyžádat pomoc někoho druhého
- kategorii strategií poznání sebe samého - poznat, co mi vyhovuje, jak vnímám sebe v roli žáka, čemu/komu připisuji své učební úspěchy a neúspěchy, jaká je má sebeúcta.

Námi provedený nástin dělení učebních strategií považuji za podstatný pro naši další práci. Označení hlavních strategií by mělo posloužit jako pomocný organizátor dalšího postupu, tj. chceme - li začít ovlivňovat žákovy učební postupy, je třeba nejprve vytipovat o jaké konkrétní postupy se bude jednat.

Pojmenování hlavních strategií pak představuje jeden z možných způsobů orientace v dané problematice.

Uzavřeme nyní kapitolu věnovanou vymezení základních pojmů, které pokládáme za klíčové ve vztahu k učení a přejdeme k teoretickým východiskům pro tvorbu tréninku. Zmínili jsme již dimenzi podmínek žákova učení. Ta však není jedinou, která vstupuje do hry.

#### **4. CO BY MĚL UČITEL VĚDĚT, CHCE-LI ÚČINNĚ OVLIVŇOVAT UČEBNÍ STRATEGIE ŽÁKA?**

Domnívám se, že podrobnější poznatky o učebních strategiích žáka, by mohly být významným přínosem pro učitele a jeho činnost. Především z toho důvodu, že učitel znalý v této oblasti může svým žákům účinně radit, pomáhat jim zdokonalovat jejich strategie, odstraňovat potíže. Tyto znalosti pak může využít pro plánování své výuky. Studie Stelly Vosniadou (in UNESCO 2005) potvrzuje, že děti se učí lépe pokud dochází k aktivnímu zapojení, sociální participaci, pokud je činnost vnímána jako smysluplná, nové informace jsou dány do vztahu s dosavadními znalostmi a učení je aplikováno do nových situací. Je třeba pomáhat získat sebedůvěru, poskytovat zpětnou vazbu týkající se toho, jaké strategie děti využívají, jaké strategie je zapotřebí zlepšit. Důležité je zachytit oblasti, na které je třeba se zaměřit (v čem mají žáci nedostatek).

Využití dobrých strategií učení vede k tomu, že žák rozpozná, kolik energie je potřeba vynaložit na různé úkoly, co je třeba využít pro realizaci úkolu. Díky tomu dosahuje úspěchu, je motivován pro další práci.



Žáci však často efektivní strategie neužívají. Co je k tomu vede? Odpověď na tuto otázku nabízí Garnerová (in Hnilica 1992). Jako hlavní příčiny pojmenovává:

- nedostatečné kognitivní monitorování (učící se nepostřehne, že se neučí nebo falešná představa o tom, že rozumí
- primitivní maladaptivní rutiny (redukce textu na základě nepodstatných informací, sumarizace doslovnou reprodukcí, nekombinování myšlenek..)
- nedostatečná poznatková báze (absence informací)
- atribuce, cíle školní třídy
- nízká úroveň transferu (nezobecnění užívání strategií)

Důkazem toho, že žáci využívají nevhodné strategie, které mají dopad na vztah k učení budiž poznatky Johna Holta (1994). Autor pojmenovává několik strategií, které jsou běžně žáky užívány a které brzdí smysluplné učení. Jako nejběžnější jsou uváděny následující:

- děti se často nesnaží porozumět, brání se pochopit, používají formulace typu „já to nevím, jsem hloupá“. Často jsou zaměřeny pouze na kladné odpovědi, případ, že se netrefí do správné odpovědi u nich vzbuzuje zoufalství
- dětem často schází dostatek sebekontroly - nevšimnou si, že se jejich myšlení vzdaluje od předmětu studia. Řešení spočívá v tom, že žáky učíme uvědomit si čemu rozumí a čemu ne
- žáci často dělají něco jiného než se po nich žádá
- „neohlížej se zpět, je to příliš hrozné“ je další strategií - děti nekontrolují své chyby a pokud udělají něco špatně, snaží se na to co nejrychleji zapomenout, nechtějí o věci přemýšlet
- strategie mumlání - při dotázání učitelem něco řeknou tak, aby nebylo příliš rozumět. Učitele nenápadně donutí, aby odpověděl za ně

- strategie hádej a sleduj - dle mimiky učitele žák zjišťuje jak odpovědět
- Strategie minimax - žák udělá „něco málo“, i když moc nerozumí, co se po něm chce. Hlavně, aby mělo pokoj od učitele.

Naším úkolem bude tedy hledat cesty k efektivnějším postupům žáka.

## **5. JAK POSTUPOVAT, CHCEME-LI ZAČÍT OVLIVŇOVAT UČEBNÍ STRATEGIE ŽÁKŮ?**

K.J. Klauer (in Mareš 1994) nabízí sled následujících kroků

- 1) učinit žáka citlivějším na styly učení, které neuvědomovaně užívá (slovní popis postupu, zdůvodnění)
- 2) předvedení celého spektra možných stylů a strategií učení, upozornění na jejich výhody a nevýhody (vyzkoušet i ty postupy, které žák běžně nepoužívá)
- 3) nacvičování účinných strategií, rozšiřování repertoáru postupů, ověřování nových strategií při řešení úloh, pozitivní sociální klima ve výuce

V zásadě rozeznáváme dvě možnosti, jak zprostředkovat znalost efektivních strategií:

- 1) realizace samostatného kurzu seznamujícího s různými postupy
- 2) seznámení se strategiemi probíhá v rámci běžné výuky předmětů

Učitel může volit dva způsoby - (podobná klasifikace in Vlčková [www.muni.cz](http://www.muni.cz))

A) přímo informovat o strategiích, seznámit s nimi žáky, vytvářet podmínky pro jejich nácvik. Vyučování učebních strategií může vypadat takto:

Učitel předvádí vzor žádoucí činnosti; následuje řízené procvičování, při kterém žáci pracují s pomocí učitele, a nakonec samostatná práce žáků bez pomoci učitele.

B) u nepřímého způsobu jsou vytvářeny takové situace, které vedou k nácviku. Nesoustředí se jen na věcné odpovědi žáků, ale také na způsoby jakými k nim dospěli. Efektivní strategie nebývají explicitně pojmenovány. Jde o rozvoj strategií ve specifických situacích.

### **Při nácviku učebních strategií je třeba brát v úvahu okolnosti a zásady.**

Pojmenovány byly následující:

- respektování osobnostních charakteristik
- respektování potřeb
- respektování vývoje
- správné psychické nastavení na učení- získání pozornosti žáků
- zásadu názornosti - učitel ukazuje adekvátní formu provedení strategie, nabízí varianty řešení, ukazuje možné výsledky, dokládá příkladem, jak využít strategii. Vhodné je říci nahlas rozhodnutí, která by měla být učiněna pro aplikaci
- zásadu procesuality - zaměření na procesy učení, ne jen na výsledky;
- zásadu smysluplnosti- žák by měl vědět proč je učení zrovna pro něj důležité. Pokud je určité téma žákem vnímáno jako součást jeho světa, pokud vede k posílení jeho osobnosti je ochoten se tomuto tématu věnovat.
- nezapomenout, že všechny vzdělávací strategie mohou být naplánovány a realizovány buď efektivně nebo neefektivně a výsledky tomu pochopitelně budou odpovídat.

## **6. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI**

V této části práce jsme se pokusili o základní popis všech podstatných kategorií souvisejících s učebními strategiemi. Byly definovány základní proměnné žákova učení, popsán kontext ve kterém učení probíhá, definovali jsme klíčové pojmy a významný prostor byl věnován rozdělení strategií. V poslední části byly pak nabídnuty možnosti ovlivnění učebních strategií.

Na základě informací, které se nám podařilo shromáždit a zpracovat jsme došli k závěru, že realizace kratšího tréninku by mohla být přínosnou pro naši problematiku. Své tvrzení opíráme jednak o výzkumy citované Marešem (1998) a také o praktické poznatky významné odbornice na oblast učení V. Birkenbihl. Mareš konstatuje, že výsledky jeden až dvoudenních tréninků bývají poměrně úspěšné. Dále se domnívá, že typický výcvikový program „učit se učit“ nebývá sice tak účinný jako cílené kognitivní a metakognitivní intervence, přesto lze zaznamenat určitou úspěšnost. My se pokusíme vystavět trénink co možná nejefektivněji, abychom po jeho realizaci mohli potvrdit jeho přínos rozvoji učebních strategií.

*„Jednodenní seminář nemá účastníka dovést od nuly ke 100 procentům, to žádný seminář nedokáže. Na to potřebujeme předběžnou nebo následnou péči nebo hned déletrvajících kurz. Ale když si seminář lidi „přebírá“ tam, kde už jsou, na určité úrovni, a odtamtud si je odvádí dál a ukáže jim určité souvislosti, které jsou pro ně nové, a pár rad, triků a grifů, jak se věci dají dělat lépe, pak jediný takový den může člověku dát nesmírně mnoho,“* říká významná odbornice v oblasti psychologie úspěchu a selhání a realizátorka mnoha kurzů zaměřených na efektivní učení Vera Birkenbihl (1996, s.75).

Naše myšlenka uskutečnění tréninku byla konzultována s pěti učitelkami sedmých tříd. Byly dotázány, jak vnímají potřebnost kurzu zaměřeného na učební strategie. Odpovědi

potvrdily náš předpoklad - shodují se na požadavku realizace kurzu.

Další část naší práce bude tedy věnována vymezení témat vhodných pro trénink, vymezení způsobu realizace a přípravě konkrétního tréninku.

# II. TEORETICKO METODOLOGICKÉ ZÁKLADY TRÉNINKOVÝCH SITUACÍ

## 1. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY TRÉNINKU

Na základě teoretických poznatků, výzkumů<sup>2</sup> a požadavků vzdělávacích dokumentů jsme dospěli k závěru, že vhodnou pomoc v problematice rozvoje učebních kompetencí by mohla poskytnout určitá nabídka postupu rozvoje učebních strategií. Obsahem této nabídky by se mohla stát doporučení toho, jak seznámit žáky s efektivním učením a tak realizovat odpověď na výzvy doposud spíše teoretického charakteru. Trénink se jeví jako jedna z alternativ, které by mohly pomoci dětem při rozvoji jejich učebního potenciálu. Námi navrhovaný postup by se měl efektivně odrazit v jejich uvědomění si učebních strategií a osvojení nových způsobů práce.

Na počátku tréninku budou žáci požádáni o vyplnění dotazníku vztahujícího se k jejich učení – cílem bude zjistit, jak žák dokáže popsat své učení (jednotlivé operace užité při řešení úloh), jak vnímá své strategie – žakovým úkolem bude vyjádřit se ke svému učení. Druhým krokem bude realizace dvoudenního tréninku. Předpokládáme, že trénink přispěje k uvědomění si učebních strategií, k posílení připravenosti žáka na efektivní způsob práce. Na konci kurzu bude opět zadán dotazník vztahující se k přemýšlení o učení. Cílem plánovaného tréninku je žák uvědomující si to, jak se učí a zároveň žák otevřený dalšímu zlepšování svých učebních strategií. Jednotlivé cíle tréninku jsou stanoveny s ohledem na předpokládanou úroveň kognitivního vývoje žáka. Vzhledem

---

<sup>2</sup> výsledky výzkumů (např. Pressley in Mareš 1998, s. 191; zpráva Unesco 2005) ukazují, že děti mívají problémy s učením jako je neschopnost organizace učení a strukturace učiva, nesystematičnost, povrchnost při učení, nedostatečná soustavnost)

k tomu, že se jedná o první pokusy realizace tréninku tohoto typu, půjde především o zjištění možností, jak připravit žáka na efektivní učení. Kromě jiného trénink vnímáme jako pokus o připravení žáka na to, že učení může být zábavné, efektivní a mnohé nedostatky lze napravit cílenou prací na změně neefektivních postupů. Chceme vést žáka k uvědomění, že zlepšení učení je v jeho rukou a je na něm, zda bude v této své aktivitě úspěšný.

Trénink učebních strategií bude koncipován pro druhý stupeň základní školy, přesněji pro sedmé třídy, přičemž nácvik strategií se bude vztahovat především k činnostem na kognitivní úrovni druhého stupně (učení se principům, pojmům, řešení problémů, tvořivost, evaluace), ovšem s vědomím, že nelze obě úrovně od sebe oddělovat (I. stupeň nám poskytuje základ) viz s.29. Sedmý ročník vybíráme především z toho důvodu, že v tomto věku žák začíná pracovat se svými myšlenkovými obsahy na více abstraktní úrovni, než tomu bylo na prvním stupni, žák je dle našeho názoru již schopen odhlédnout od kontextu a uvažovat na hypotetické úrovni. Do jaké míry je schopen práce mimo kontext jedné určité úlohy ukáže náš trénink.

V popředí našeho zájmu bude zaměření žáka na jeho vlastní myšlenkové obsahy. Vyjdeme od zkušenosti s konkrétní situací, která poslouží jako základ pro práci na vyšší myšlenkové úrovni, jako předpoklad pro odpoutání se od konkrétního kontextu a přechod k větší nezávislosti žáka, - tj. zaměříme se na to, aby žákovo poznání nebylo napojeno pouze na jediný kontext. Půjde tedy o zmapování dosavadní zkušenosti dítěte - jaké jsou jeho „znalosti z oblasti vlastního procesu učení, výsledky, pocity, závěry z učebních zkušeností“ ([www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz)) + získání nových poznatků + aktivní nácvik nových strategií.

Základním cílem bude poskytnout jedinci takovou zkušenost, která napomůže hlubšímu porozumění vlastním učebním postupům.

Jedinec by měl vnímat potřebu osvojení účinných strategií jako přínosnou. Hledáme cestu, na základě které by žák získal náhled nad svým poznáváním, vzhled do svých činností, analyzoval své strategie učení.

Budeme se snažit spolu s žákem pojmenovat kognitivní i osobnostní bariéry a nedostatky, které proces učení blokují a hledat možnosti nápravy. Analýza učebních nedostatků „umožňuje přesnější nasměrování úkolových situací a hlubší plánování rozvojetvorného efektu“. ([www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz)) Jinými slovy, nácvik využívám jako metodu, jejímž prostřednictvím lze žáka směřovat k osvojení vhodných učebních znalostí a dovedností.

### **POSTUP REALIZACE TRÉNINKU**

- Stanovení cíle
- Výběr metod, které prokázaly účinnost a metody, o kterých se domnívám, že budou účinné
- Vybrané strategie zamýšlím transformovat do tréninkových situací

## **2. VÝCHODISKO PRO VÝSTAVBU KURZU**

Jako jeden z obecných cílů tréninku jsme zvolili osvojení pojmů. Výzkumy (Piaget in Skalková 1999) potvrzují, že žáci si osvojují spolehlivě především ty znaky pojmů, kterých skutečně využívají v praktické nebo myšlenkové činnosti. Budeme se tedy snažit opřít pojmy o konkrétní představy, zkušenosti. Postupně ale dospět k zobecnění - vyjít od konkrétního, ale pak dále pracovat na zobecnění. Důležité je včleňování pojmů do stávajících kognitivních struktur.

Budeme pracovat s žakovou spontánní teorií. Na jedné straně budeme vycházet z toho, co již žák zná, ale zároveň jej povedeme k aktivní činnosti, během které bude žák korigovat



nesprávné závěry a nalézat nová správná řešení. Budeme se snažit vytvořit podmínky pro překonání nepřesných spontánních představ.

K tomu, abychom dosáhli odstranění určitých nedostatků při utváření vlastních pojmů, navrhujeme postup, který by mohl přispět k jejich korekci:

- a) spontánní chápání žáka - žákovo subjektivní pojetí učebních činností
- b) aktivní analýza jeho představ o učebních činnostech
- c) srovnávání - zde porovnáваме, jak se liší různá žakovská pojetí
- d) na základě tohoto postupu by si měl tedy žák uvědomit různost přístupů. Naším úkolem by mělo být jej vhodně motivovat k zájmu o další obohacení svého poznání o učebních činnostech, tj. vést jej ke korekci spontánních teorií. Tento postup by mohl vést přes analýzu učebních činností, třídění a organizaci dat, řešení problému, nabídnutí možnosti postupu, ukázkou alternativ, aplikaci naučeného, reflexi.

V souvislosti s žakovými spontánními teoriemi považuji za užitečné zmínit zásady koncepční změny, které stanovují Pozner a Hewson (in Čáp 2001.) Toto vymezení kroků ke změně žakova pojetí učení považuji za velice přínosné pro náš záměr a hodlám jej využít. Zmíněný postup je tedy následující:

- 1) navodit nesoulad, nespokojenost, rozpor s původním pojetím učení
- 2) nové pojetí podat srozumitelně, aby je žák pochopil a začal se zamýšlet
- 3) nové pojetí musí být přesvědčivé, přijatelné
- 4) nové pojetí musí být funkční, použitelné, užitečné z pohledu žáka

### **3. CÍLE TRÉNINKU**

Při formulaci dílčích cílů tréninku vycházíme z obecných znaků strategicky zaměřeného, tak jak je definuje Mareš (2001):

- znalost sebe jako žáka
- znalost různých typů školních úloh
- znalost učebních dovedností, strategií učení a stylů učení

Budeme tedy pracovat na tom, aby žák dokázal popsat své charakteristiky v roli žáka, rozpoznal různé typy úkolů a ve vztahu k nim využil adekvátních strategií. Na základě toho, co bylo doposud řečeno můžeme přejít k vymezení dílčích a základních cílů tréninku.

#### **DÍLČÍ CÍLE TRÉNINKU:**

žák by měl být schopen:

- popsat jak se učí za použití základních termínů z oblasti psychologie učení
- uvědomit si existenci různých učebních strategií
- dokázat identifikovat své strategie
- zhodnotit kvalitu svých strategií
- porozumět základním termínům a dokázat s nimi aktivně operovat
- dokázat zapojit získané znalosti při řešení problémů

V průběhu našeho tréninku budeme pracovat na tom, aby byly vytvořeny vhodné podmínky pro naplnění zmíněných kategorií.

#### **ZÁKLADNÍ CÍLE TRÉNINKU**

- Utváření trvalejších návyků nezávislých na kontextu
- Utváření „vnitřních organizátorů postupu“ v jedincově mysli
- Znalost pojmů a jejich užívání

## **4. ZÁSADY A KRITÉRIA**

### **4.1 ZÁSADY**

Pokud chceme postavit náš trénink na seriózních základech, považujeme za vhodné vymezit stěžejní zásady, které by měly být po celou dobu realizace respektovány.

- zásada názornosti - po celou dobu tréninku využívat příkladů, zapojit více smyslových analyzátorů
- zásada procesuality - zaměříme se na proces, ne jen cílový stav
- zásada přiměřenosti - respektovat individuální úroveň žáka a na základě toho předkládat přiměřeně náročné úkoly
- zásada spojení teorie s praxí
- zásada uvědomělosti - zde zdůrazňujeme uvědomělé pochopení a osvojení probíraných témat
- zásada trvalosti - naší snahou bude trvalejší osvojení vědomostí a dovedností žákem
- zásada smysluplnosti - žák by měl vnímat jednotlivé úkolové situace jako užitečné, přínosné a využitelné

### **4.2 KRITÉRIA PŘI UTVÁŘENÍ TRÉNINKOVÝCH SITUACÍ**

- kognitivní úroveň I. a II. stupně (viz. S. 29)
- uspořádání základních elementů učení při projektování tvorby kompetence
- motivace - přijetí poznávacího úkolu (pomocí sebereflexe vlastní činnosti - uvědomit si, k čemu to je).
- aktualizace vstupních proměnných - vyvolání prekonceptů žáka na téma učení, odhalení stávajících učebních strategií žáka
- výběr takového postupu, na jehož základě by měl žák situaci zvládnout

## **5. TVORBA TRÉNINKU – METODICKÁ ČÁST**

### **5.1 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA PRO TVORBU TRÉNINKU**

Pro seznámení s hlavními oblastmi by mělo být využito aktivizujících metod vedoucích k zapojení všech žáků, různých typů metod nejlépe odpovídajících záměru tréninkové situace a dále pak metod debaty a reflexe.

Pokud má náš trénink přispět k budování kognitivní svébytnosti, založené na kognitivně, osobnostně sociální součinnosti, jeví se mi jako přínosné využít metod a principů osobnostně sociální výchovy (dále jen OSV). Využijeme:

strukturu postupu OSV - tj.

- instrukce
- akce
- reflexe (především rekapitulace toho, co proběhlo, osobní vyjádření o zkušenosti, transfer, plán změny;)

Principy OSV

- Praktický - dovednost vyučovat prakticky; nechat žáka vyzkoušet to, co je probíráno
- Zosobněný - vztahovat jednotlivé učební situace k osobnosti každého konkrétního žáka, pracovat se zkušeností žáka
- Provázející - vytvářet podmínky pro učení, nabízet možnosti, současně vést ale k autonomii

### **5.2 OSVĚDČENÉ POSTUPY UTVÁŘENÍ UČEBNÍCH STRATEGIÍ**

Pro tvorbu tréninku jsme využili osvědčených postupů utváření metakognice. Scruggs (in Krykorková 2004):

- identifikace toho co vím a co nevím. V literatuře se často objevuje pod pojmem subjektivní evidence toho co vím a co bych měl opravdu vědět.
- verbalizace myšlenkových procesů. Z hlediska vnitřní a vnější reflexe myšlenkových postupů autor doporučuje žákům hovořit (nahlas nebo potichu) o provedených myšlenkových

procesech. Zdůvodňuje to tím, že žáci potřebují rozvíjet slovní zásobu týkající se myšlení a myšlenkových operací. Je zde doporučována známá situace párové diskuse a dialogu.

- zápisy a písemné komentáře o postupu řešení daného problému. Žáci a studenti jsou vedeni k uvědomování si a reflektování vlastní poznávací činnosti tím, že si vedou určité záznamy a poznámky o postupu řešení daného problému
- žáci by měli být vedeni k plánování. Plánování bude zahrnovat organizaci časových nároků, žáci budou vedeni k uvědomění si toho co je zapotřebí provést a jaké postupy použít.
- průběžné a závěrečné hodnocení. Doporučuje se forma diskuse o procesech a postupech, které byly použity, a to se zaměřením na analogické situace, na hledání podmínek pro vytváření transferu na nové situace.
- průběžně by žáci měli být vybízeni ke spojování nových informací s dřívějšími znalostmi.

### **5.3 VÝBĚR METOD PRO TVORBU TRÉNINKU UČEBNÍCH STRATEGIÍ**

Metody, u kterých předpokládám účinnost v připravovaném tréninku:

- brainstorming - aktivace vlastní zkušenosti, spontánní generace nápadů
- paměťové hry, hry na zdokonalení pozornosti - využijeme konkrétní techniky vztahující se k probíraným tématům -
  - a) praktické ověření toho, o čem hovoříme
  - b) vyjdeme od určité techniky a z ní se budeme snažit vyvodit obecný princip
- experiment - zde máme především na mysli situaci, kdy necháme žáka vyzkoušet jeho obvyklý způsob práce a poté zkusíme něco nového. Porovnání účinnosti obou variant bude součástí debaty

- debata - budeme využívat společné diskuze nad probraným tématem. Tato metoda poslouží k ověření probrané látky jakož i formování kritického přístupu k informacím, které se dozvídáme

- metoda tužka papír - využijeme různých technik založených na tomto principu - např. písemné dotazování, zapsání vlastního názoru, poznamenání odpovědí druhých lidí, řešení různých úloh.

- reflexe

a) reflexe hodnocení v předchozích úkolových situacích

b) zhodnocení toho, co proběhlo, co se žák naučil, jak mu to šlo nebo kde se naopak nedařilo...

- imaginace - tato metoda poslouží především jako východisko pro další postupy, např. dokreslení představy o učení, imaginace jako cesta k našim emocím...

- metody dramatické výchovy - hraní v roli - tato technika byla vybrána z následujících dvou důvodů:

1) předpokládám, že zapojení techniky hraní v roli povede ke zvýšení žakovy pozornosti

2) techniku hraní v roli zařazují z důvodu očekávané lepší zapamatovatelnosti toho, co nejen vidím, ale též slyším a svým zásahem ovlivňuji.

Zamýšlíme realizovat krátké scénky vztahující se k různým tématům našeho učení. Žák má za úkol hledat chybné úkony, porovnat je se svými, popřípadě spolu s hercem konstruovat správné řešení problému. Domníváme se, že vyšší stupeň názornosti povede k přemýšlení u většího počtu žáků. Zároveň by tato forma zprostředkování informací mohla vést k vytvoření příznivého prostředí pro debatu o učebních strategiích a jejich ovlivňování. To, že žák porovnává hercovo jednání se svým, vede k tomu, že aktivně zpracovává dané téma. Trénink má prokázat přínos této varianty.

- týmové vyučování - nápad využít tuto možnost vznikl na základě již zmíněné metody dramatické výchovy (druhý lektor měl původně představovat pouze herce pro realizaci naplánované scénky, nakonec však bylo jeho působení rozsáhlejší).

Přítomnost druhého lektora se nám jeví přínosná hned z několika důvodů - lze spolu s žáky komentovat výkon „herce“ v situaci hraní v roli. Druhý lektor může monitorovat dění ve třídě během řešení úkolových situací. Pokud zkoušíme účinnost tréninku učebních dovedností může druhý lektor nabídnout určitý způsob supervize - coby pozorovatel zaznamenává své připomínky k tomu, co probíhá ve třídě, zaznamenává své postřehy k práci hovořícího lektora. Tím, že se některých aktivit také účastní, je žáky vnímán jako jeden z účastníků a ne nezúčastněný pozorovatel. Zároveň druhý lektor přichází s dalšími nápady a tím obohacuje celoskupinovou reflexi.<sup>3</sup>

- psychomotorické metody - tato skupina metod by měla posloužit jako „icebreaking“, posílit koncentraci žáka a aktivizaci mozkových hemisfér

- metody demonstrační - ukázka toho, jak postupovat.

## **6. NÁROKY NA LEKTORA**

### **ve vztahu ke zvolené skupině (7.třída)**

Dospělá osoba (učitel, lektor) rozumí teorii a ovládá to, co je předmětem tréninku. Jeho žák samozřejmě také disponuje množstvím prekonceptů různé odbornosti. Formální logické operace žáka jsou však zatím na počátku svého rozvoje a na to je třeba pamatovat. Při přípravě tréninku je tedy třeba nastolit určité zjednodušení pojmů, principů, strategií, ovšem do té míry, aby jejich smysl zůstal stále zachován. Vymezení témat „malé psychologie učení“ jakož i plánování (viz další kapitola) jsou tedy transformací často komplikované teorie do podoby přístupné pro žáka druhého stupně základní školy.

---

<sup>3</sup> Trénink by měl být ovšem realizovatelný i jedním lektorem. Hlavním důvodem pro volbu týmového vyučování v našem tréninku bylo zaznamenání co možná nejvíce podnětů vztahujících se k podobě realizace, tj. odhalit přednosti a nedostatky tréninku.

# III. ZÁKLADNÍ STRUKTURA PŘÍPRAVY TRÉNINKU

**Následující kapitola je věnována rozpracování tří stěžejních konceptů, které budou předmětem tréninkových činností.**

- 1) Diagnostická část - jejím cílem bude získat výpovědi o žákově učení a zároveň vytvořit prostředí podporující přemýšlení o našem učení. V porovnání s ostatními dvěma koncepty bude tvořit rozsahem menší část.
- 2) Druhá fáze tréninku bude věnována tématům „malé psychologie učení“. Naším úkolem bude určit, která témata by se měla stát její součástí a v jejich rámci označit dílčí oblasti.
- 3) Po probrání všech vytipovaných témat zařadíme část věnovanou plánování. Zdůvodníme výběr plánovacích dovedností pro náš trénink a pojmenujeme podobně jako v „malé psychologii“ témata a dílčí oblasti.

## **1. DIAGNOSTICKÁ ČÁST**

V začátku zamýšlíme použít diagnostiku učebního stylu. Výzkumy ukazují ([www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz)), že diagnostika učebního stylu prokázala svoji účinnost v procesu reflexe učební činnosti žáka. Vstupní diagnostika by nám tedy měla poskytnout vhled do poznávacích a osobnostních předpokladů jedince (jaké jsou žákovy kapacity z hlediska kognitivního, ale i afektivního).

Půjde nám o zmapování žákových stávajících názorů na učení, preferovaných učebních postupů, potíží. Cílem bude zjistit, kterým oblastem je třeba se v rámci tréninku přednostně věnovat. Naší snahou bude hledat opěrné body pro další učení.



## **2. „MALÁ PSYCHOLOGIE UČENÍ“**

### **2.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ**

Součástí tréninku by se měla stát „Malá psychologie učení“ představující adekvátní základ pro vhled do procesu učení. Jako její hlavní cíle jsme určili:

- 1) vytvoření adekvátního znalostního základu z oblasti psychologie učení pro tvorbu učebních strategií respektující individuální zvláštnosti jedince
- 2) aktivní osvojení si primární slovní zásoby z této oblasti - umět mluvit o vlastním učení (pomocí otázek typu - Kde se ti dařilo, kde ne, jak si pracoval apod.)

„Malá psychologie učení“ je námi vnímána jako vytvoření základu pro postupy vyšší úrovně a jejich rozvoj. Žák by měl být seznámen s hlavními tématy psychologie učení, porozumět jejich základním principům, dokázat osvojené znalosti a dovednosti uplatnit ve vztahu k vlastní osobě. Osvojení určitého pojmového aparátu považujeme za stěžejní pro dosažení kognitivní nezávislosti.

Budeme tedy postupovat od závislosti na konkrétní situaci a kontextu úkolové situace směrem k větší samostatnosti žáka, budeme přetvářet a prohlubovat kognitivní úroveň prvního stupně a zároveň půjde o to podpořit uvědomění si strategií, které se v různých obměnách dají použít v rozmanitých situacích. Žák by měl být kupř. schopen: *„Naučený princip užít nejen pro řešení analogie, ale též k vytvoření kognitivní formy dalšího poznání.“* ([www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz))

Pro náš další postup bude třeba přesně vymezit, co by měla obsahovat „malá psychologie učení“. Mělo by sem spadat kupř. vědění o kognici a učebním stylu, vědění o sobě, vědění o vnitřním a vnějším kontextu a jejich interagování, vědění o

nejistotě, neporozumění, chybě, frustraci, reakci na ně, o zodpovědnosti, samostatnosti, vůli či motivaci začít, pokračovat nebo dokončit úkol. (in. [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz))

Pojďme tedy nyní blíže popsat konkrétní podobu námi zvolených témat.

## **2.2 TÉMATA MALÉ PSYCHOLOGIE UČENÍ**

**Hlavní cíl: Žák popíše jak se učí a kde má potíže za použití adekvátních pojmů.**

Jak už bylo řečeno, „malá psychologie“ by se měla stát východiskem pro rozvoj učebních kompetencí žáka. Chceme – li rozvíjet učební nezávislost žáka, je předpokladem vytvořit adekvátní základnu pro její další formování. Obsah „malé psychologie“ by se měl vztahovat jak k teoretickým zákonitostem učení tak k praktickému využití získaných poznatků. Při vymezení tématických oblastí jsme vyšli od nejfrekventovanějších pojmů, které se objeví, pokud se hovoří o učení. Dále bylo třeba tyto pojmy určitým způsobem rozčlenit – rozdělit do zastřešujících kategorií, které by umožnily snazší orientaci v celé problematice. Názvy hlavních témat by tedy měly zastřešit oblasti, kterým bude třeba se věnovat v rámci tréninku. Je jasné, že při dvoudenním tréninku, nelze pojmut vše. Proto tedy předem vymezíme oblasti a z nich potom zvolíme nejvhodnější dílčí oblasti (výběr dle kontextu v dané třídě – na které oblasti je potřeba se zaměřit. Před realizací tréninku je naplánován krátký rozhovor s třídní učitelkou (v jakých oblastech učení žáků spatřuje největší nedostatky). To nám napomůže při výběru tréninkových situací. Budeme se však snažit, aby každý tématický celek měl zastoupení v nějaké realizované aktivitě.

Při vymezování základních tréninkových tématických oblastí nám výrazně napomohlo tématické členění osobnostně

sociální výchovy. Domnívám se, že propojení tréninku učení s OSV je praktické a učitelům blízké (domněnku opírám o rozhovor s učiteli ZŠ Klánovice – v rámci školního vzdělávacího programu se rozhodli věnovat tématu učení jako jednomu z témat OSV. Trénink učení vnímají jako velmi přínosný jak pro své žáky, tak pro svou práci.) Trénink poskytne dobrý základ pro další ovlivňování učebních strategií žáka a učitelům může ukázat, jak lze realizovat jedno z témat osv v praxi.

Využili jsme již zmíněné dělení OSV témat v tom smyslu, že jsme označili témata vztahující se k učení a v jejich rámci jsme specifikovali nejdůležitější oblasti mající vliv na učební proces. Je nám jasné, že jednotlivá témata spolu úzce souvisí, v některých případech jsou dokonce natolik propojená, že je nelze oddělovat. Námi využitě dělení je orientační – mělo by především posloužit snazší orientaci v problematice učení a také poskytnout základnu pro definování dílčích cílů a následně pro výběr metod.

Téma učení se objevuje v OSV v následujících oblastech :

- **Téma sebepoznání a sebepojetí** – sebepoznání v oblasti učebních/kognitivních stylů, můj vztah k sobě samému, vyrovnané sebepojetí, druzí jako zdroj informací o mě
- **Téma zdokonalení základních kognitivních funkcí** – zdokonalování pozornosti, paměti, způsobu myšlení, učení, ...
- **Téma seberegulace a sebeorganizace** – management učení, individuální efektivní techniky učení se, využití svého učebního stylu; vůle, trpělivost; plánování; stanovování cílů
- **Psychohygiena** – časová organizace, práce s povinnostmi a úkoly

Do těchto kategorií pak můžeme zařadit námi vytipované pojmy (a mechanismy k nim se vztahující), díky jejichž poznání a pochopení by žák měl být schopen popsat, jak se vlastně učí, jak se může učit ještě lépe, kde jsou jeho slabá místa.

Návrh pak vypadá takto:

#### Téma Zdokonalení kognitivních funkcí

- pozornost
- vnímání, myšlení
- paměť
- učení

#### Téma seberegulace a sebeorganizace

- práce s emocemi
- vůle
- motivace
- cíl
- stres
- strach
- odpočinek

#### Téma sebepoznání a sebepojetí

- učební styl
- kognitivní styl
- sebedůvěra
- já – během vyučování, doma

Spíše sociální témata – naše práce se jimi zabývá pouze okrajově – spolupráce, požádat o pomoc

Aktivní znalost těchto pojmů je zásadní pro rozvoj efektivních učebních strategií. Porozumění principům se promítne do efektivnějšího využití strategií.<sup>4</sup> Strategie

---

<sup>4</sup> Dělení jednotlivých strategií přebírám od Vlčkové ( [www.muni.cz](http://www.muni.cz))

**Paměťové strategie** - učení se v kontextu; používání představivosti pro zapamatování; zapojení co nejvíce smyslů; vlastní aktivita; strukturované a správné opakování; propojování nového se starým; propojování znalostí (skupinky, pojmové mapy); vizualizace - názornost

**Kognitivní strategie** – procvičování v přirozeném kontextu, opakování činnosti; napodobování; procvičování; srovnávání, dedukce, indukce; kombinování

**Kompenzační strategie** – odhadování; požádání o pomoc; opisování jako nevhodná strategie

**Metakognitivní strategie** – plánování; příprava na očekávané situace; zjišťování si, jak se učit; příprava prostředí, poznat na co se zaměřit; přehled o učivu, sebepozorování, sebekontrola

**Afektivní strategie** – sebepovzbuzování; sebereflexe pocitů postojů; ventilování pocitů; uvolnění napětí, stresu

**Sociální strategie** – spolupráce; žádost o pomoc; sdílení problémů s druhými

prolínají různými tématy, představují propojení znalosti a využití základních pojmů.

Na předcházejících řádcích jsme vymezili hlavní témata OSV, ve kterých se objevuje problematika učení. Nyní pojďme přesněji pojmenovat, které znalosti a dovednosti by měly být u žáka rozvíjeny v rámci připravovaného tréninku. Jejich popis proběhne:

- ve vztahu k námi vytipovaným pojmům (které jsou součástí pojmenovaných témat OSV) - pozornost, vnímání, paměť, myšlení a inteligence, učení;

- v rámci popisu témat jako celku (ve vztahu k učení) - téma seberegulace a sebeorganizace; téma psychohygieny; téma sebepoznání a sebepojetí; spíše sociální témata.

### **2.2.1 POZORNOST**

- naším úkolem bude seznámit žáka s funkcí pozornosti
- společně vymezíme jaké jsou možnosti ovlivnění učebního procesu ve vztahu k pozornosti

Jeden z hlavních znaků pozornosti je výběrovost. Je na nás, co si vybereme. Podnětů je mnoho, ale člověk je schopen se věnovat jen několika málo věcem v jednom okamžiku. Je proto důležité umět:

- zaměřit se na to nejpodstatnější
- setrvat při určité ústřední myšlence

a co když mi to nejde? Co mi může pomoci?

- elán a zájem a jejich vliv na pozornost
- boj proti pasivitě - na všem lze najít něco zajímavého
- důvěra v mé schopnosti a víra, že úkoly dokážeme splnit
- vnější klid + duševní vyrovnanost
- nestačí pouhá vůle - někdy se stane, že čím víc se snažím, tím míň to jde
- relaxace - duševní uvolnění - sebrat síly

- vliv vtíravých myšlenek s různým emocionálním nábojem - jak s nimi bojovat
- opomenutá povinnost ( nenech se jí vyrušit, někde si ji napiš, abys nezapomněl);
- pozornost souvisí s pozorovacími schopnostmi - procvič je
- vliv vnějších faktorů na naši pozornost - světlo, teplo, umístění stolu, pozice ve které se učím
- čas, který mám na úkol

### **2.2.2 VNÍMÁNÍ**

Jasnost vjemů a představ může napomoci našemu učení

- je třeba klást důraz na rozvoj přesného vnímání. Žák by měl poznat specifika svého vnímání, objevit své slabé a silné stránky. Měli bychom upozornit na atributy jako povrchnost vnímání, dlouhotrvající vnímání - klesá pozornost a zájem; přehlednost poznámek; rozčlenění textu; vědět kde co mám - pomůcky, poznámky; asociace vjemů; posilování vjemů apod.
- spolu se žákem pojmenujeme upřednostňované způsoby příjmu informací - znalost kognitivních stylů

### **2.2.3 PAMĚŤ**

*„Dokážete naslouchat, poznáte své přátele - pak nemáte špatnou paměť“ (Birkenbihl,1996)*

Žák by měl být seznámen s tím, jak funguje paměť, jak se dá zlepšit. Žák by měl dokázat vysvětlit, jak pracuje paměť v jednotlivých fázích učebního procesu, a na základě toho popsat, jak si efektivně zapamatovávat.

Na téma paměti byla vydána již řada knih. Není problém během chvíle najít různá cvičení zaručující „magickou“ paměť. Přesto však stále mnoho žáků neumí anglická slovíčka, jména panovníků či pohoří s odůvodněním, že na ně nemají paměť. Měli bychom si položit otázku, do jaké míry je na straně tohoto „nedostatku“ skutečně závažný důvod nebo vlivy jako lenost, nepozornost, netrénovanost. Jak říká Marc Prensky (Čechová

2006, s.30): „Není důvod, aby se generace, která si pamatuje přes 100 postav pokemonů se všemi jejich charakteristikami, historií a vývojem, nemohla naučit jména, počet obyvatel, hlavní města...” Nechceme žáka učit dokonalému memorování, to není náš cíl. Věcem je třeba rozumět, ale někdy dojde i na mechanickou paměť. Existují však způsoby, jak tuto mechanickou paměť „zjemnit“ a učinit z ní vcelku příjemnou hru. Pokud se děti dotazujeme na nějaké „triky“ na zapamatování (dotazování žáků sedmých tříd před realizací tréninku) uvedou většinou jen neustálé opakování dokola a několik mnemotechnických pomůcek. Rovněž uvádí, že i když se něco naučí, často si za pár dní nic nepamatují. Zařadit tedy téma paměťových procesů do našeho tréninku nám přijde podstatné. Nepůjde nám o přednesení všech existujících mnemotechnik a jiných triků, jako spíš dosáhnout porozumění toho, jak nám paměť funguje, co ji brzdí a co naopak tomu kterému jedinci může pomoci. Žák by měl dokázat vyjádřit, jak si vybavujeme něco z paměti, jaké jsou nejvhodnější okolnosti pro zapamatování, pojmenovat, co může pro zefektivnění svého zapamatování využít (vědět, že citění, postřehy, představy působí společně, že pomáhá propojování poznatků). Žák by měl ocenit výhody tvorby opěrných bodů (orientační paměť) pro své učení.

Budeme se také spolu s žákem snažit odhalit postupy, které jsou neefektivní a brzdí učení. Žák by měl sám umět pojmenovat, co není zcela vyhovující (špatné vnímání, malý zájem, nechápu to, neopakuji, nezapojuji všechny smysly atp.)

#### **2.2.4 MYŠLENÍ, INTELIGENCE**

Budeme pracovat na tom, aby žák dokázal vyjádřit, jaký je vztah myšlení a intelligence k učení a jaké je jejich vzájemné ovlivnění.

Žák by neměl úroveň IQ ztotožňovat se svým školním prospěchem. Budeme se snažit poukázat na to, že IQ není jediná složka dobrého výkonu. Dobré návyky, zájem a aktivní přístup

k látce také znamenají mnoho. Myšlením aktivujeme naše učení - naším cílem bude, aby žák pojmenoval výhody vyplývající z aktivizace myšlení a navrhl několik způsobů, jak zapojit své myšlení. Zmíníme také to, že existují různé druhy inteligence a co z tohoto faktu vyplývá ( např. vliv na výběr úloh - co mi jde lépe)

Jako dílčí oblasti by se mohly objevit následující:

- strukturování úkolů - organizování, analyzování, klasifikování, zpracování, tj. seznámit žáka s principy těchto činností
- vytváření nových myšlenek
- pohotovost a cvik - pokud nejsme pasivní, ale naopak řešíme s přemýšlením naše úlohy, dosahujeme lepších výsledků. Pokud studujeme pečlivě a důsledně stává se naše myšlení účinnější
- zpomalování myšlenkového procesu - tj. delší pozorování, všestrannější uvažování - myšlenky se lépe začlení
- zrychlování - zaměřit se na podstatu - když text obsahuje plno zbytečností; (volně upraveno podle Zielke 1984)
- přerušování myšlenkového procesu - např. najít materiály, dohledat informace,...
- budeme pracovat s pokyny typu znovu projdi text, označ obzvláště důležité, podtržené znovu prohlédni, shrň, co jsi se naučil, přidej své myšlenky

Na tomto místě bych ráda zmínila instrukci pro lektora - v souvislosti s myšlením můžeme rozlišit dvě úrovně otázek

Fischer(1997) - typy otázek

a) vedoucí k přemýšlení (MYŠLENÍ VYŠŠÍHO ŘÁDU)

- vzbuzují zvědavost a zájem - zaměřují pozornost
- Zjišťují názory, pocity a zkušenosti - podněcují diskuzi

b) ověřují vybavování znalostí (MYŠLENÍ NIŽŠÍHO ŘÁDU)

- zjišťují porozumění - zjišťují nesnáze
- kontrolují učení - vedou k dalšímu učení



Toto rozdělení mi přijde vhodné, už vzhledem k tomu jak budeme formulovat cíle jednotlivých tréninkových situací. V teoretické části jsme zmínili rozdělení cílových oblastí na činnosti první a druhé kognitivní úrovně. Také otázky, kterými budeme zapojovat žáky do činnosti je dobré vztáhnout k tomuto navrženému rozdělení cílových kategorií.

### **2.2.5 UČENÍ**

Zde nám půjde o to, seznámit žáka s obecnými zákonitostmi. Krom toho by měl každý žák být schopen popsat zákonitosti svého vlastního učení.

Žák dokáže pojmenovat:

- Bariéry učení
- Podmínky učení - např. pracovní prostředí - osvětlení, teplota v místnosti, pracovní pozice, zvuky, příprava pomůcek atp.
- Druhy učení

Zhodnotí přínos aktivního přístupu pro své učení.

Pojmenuje cesty jak získáváme vědomosti - vlastní zkušenost, dotazování se druhých; zdroje informací - tištěná media, mluvené slovo, audiovizuální prostředky, výstavy, exkurze, cesta do zahraničí.

Prostor by mohl být věnován také seznámení s různými učebními styly - povrchní, hloubkový, utilitární a jejich základním znakům spolu s pojmenováním výhod a nevýhod, kterými se styly vyznačují, např. proč selhávám při úlohách, ve kterých je jiné zadání než očekávám; proč látku brzo zapomínám; proč nerozlišuji hlavní a vedlejší myšlenky; co je mojí motivací - např. strach, snaha vyhovět učiteli, zájem o látku; snažím se vyjádřit látku vlastními slovy nebo jen reprodukuji. S žákem budeme hledat odpovědi na otázky, jaké faktory mají vliv na využívání toho kterého učebního stylu (nezájem o předmět, převaha mimoškolních zájmů, málo času, učitelův přístup - typ

zkoušení, dlouhodobý cíl, zájem o nové poznatky, snaha porozumět, apod.)

#### **2.2.6 TÉMA SEBEREGULACE A SEBEORGANIZACE**

Oblasti, kterým by měla být věnována pozornost:

- práce s emocemi - negativní emoce, pozitivní emoce a jejich vliv na učení, vliv chyb na učení (negativní emoce, únava)

Spolu s žákem budeme hledat příčiny emocí a společně hovořit o tom, jak s nimi pracovat během učebního procesu.

- motivace - vliv na učení. Žák by si měl ideálně uvědomit, že „učení není samo o sobě ani nudné ani zajímavé - záleží na přístupu.“ (Zielke 1984, s. 46 )

- vliv impulzivity (ve smyslu unáhlených závěrů) na naši činnost

- kontrola selektivní pozornosti, sebeinstruování, kontrola toho, jak plánuji,

Žák by měl být schopen formulovat cíl své práce, určit dílčí operace k jeho dosažení, nacházet způsoby, jak se motivovat, povzbudit (v povzbuzení by se neměly objevovat negativní formulace typu „máma se bude zlobit, proto se učím), odměnit.

#### **2.2.7 Téma psychohygieny**

Stres, odpočinek - žák dokáže pojmenovat příčiny svého strachu, který se může objevit během učení a zkusí navrhnout způsoby jak se s ním vhodně vypořádat. Ví, že je třeba dělat přestávky během učení. Dokáže ovládnout svůj vztek, když mu něco nejde.

#### **2.2.8 Téma sebepoznání a sebepojetí**

Budeme pracovat na uvědomění si „já v roli žáka“ - jak vidím sám sebe, jak mě vidí druzí. Žák by měl umět vyjádřit, jaké jeho osobní vlastnosti se nejvíce projeví v učebním výkonu. Jak se liší jeho výkon doma a výkon ve škole. Budeme hovořit o několika rozměrech Já:

- ideální já - na učení mají vliv mé aspirace, jak vnímám učební úspěšnost; čeho bych chtěl dosáhnout

- reálné já - jak vnímám sám sebe, jak realizuji své učení

Naše cesta k ideálnímu já nebývá jednoduchá. Překonáváme řadu překážek. Pokud zažíváme neúspěchy, můžeme být frustrováni, rozrušeni, ideální já se nám vzdaluje. Někdy se naopak dostáváme do situace šoku - myslíme si, že jsme úspěšní a najednou naše strategie selžou. Také zaměření na výsledek (který má pro jedince různou podobu) má svůj vliv. S těmito procesy by měl být žák seznámen. Společně bychom měli hledat vysvětlení příčin (reálných i domnělých) našeho úspěchu i neúspěchu.

#### **2.2.9 Spíše sociální témata**

Žák vyjádří, jak se mu lépe studuje - ve skupince nebo raději samostatně.

Žák nemá obavy se zeptat druhých lidí, pokud něčemu nerozumí, nebojí se požádat o pomoc, žádost o radu nevnímá jako něco zahanbujiícího.

### **3. PLÁNOVÁNÍ**

*„Teprve pokud mám plán, tak podtrhávání funguje.“*

(student, 15let)

Plán jako předpoklad fungování strategií

#### **3.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ**

Další část tréninku by pak byla věnována tvorbě strategií, které souvisí s vytvořením předpokladů pro rozvoj autoregulace při učení. Rozhodli jsem se věnovat vymezení dobrého plánu pro práci (neboť východiskem k autoregulaci je: *„sebepoznání a způsobilost měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu; utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům“* (Čáp, Mareš 2001, s.512). Plán vnímáme jako jeden z atributů učební autonomie. Záměrně jsme zvolili tuto fázi, na které chceme vyzkoušet nosnost efektivitu tréninku strategií. Zároveň vnímáme plánování jako možnost upevnění získaných vědomostí a dovedností z oblasti „malé psychologie“.

Jak ve škole, tak i v životě mimo ni řešíme množství úkolů a problémů. Často se přesprílíš nezamýšlíme, rovnou jednáme a spoléháme na to, že věci nějak vyjdou. Pak ale přijde složitější úkol, kdy metoda pokus - omyl nestačí nebo se jeví jako značně zdlouhavá. Je třeba promyslet postup, naplánovat konkrétní kroky, provést určitá rozhodnutí a poté pracovat uspořádaně a systematicky. Mnoho studentů však nezná strategie, které v této situaci využít. Domnívají se často, že řešení problémů je záležitost vnějších okolností, věc náhody. Plán přispívá k uvědomění si.

Fischer(1997,s. 60) pojmenovává plán jako *„řadu kroků či jejich sledů, o nichž jsme přesvědčeni, že povedou k úspěšnému splnění úkolů... plánování má složku praktickou a složku vztahující se k myšlení. ...klíčová činnost vyšších funkcí mozku, program myšlení.“* Plánem rozumíme stanovení toho, jak

postupovat. Nemusí se však jednat o pevně vymezené kroky. Můžou v nich být zakomponovány různé strategie.<sup>5</sup>

Zpět ale k našemu tréninku – po obecném úvodu a seznámení se základními pojmy, které nám poskytnou pojmový aparát, začneme plánovat. Vycházíme ze školní praxe – dítě dostává úkol, má se něco naučit, něco zpracovat. Coby žák jsme tedy v etapě před řešením učební úlohy, učebního problému a klademe si otázku „jak to mám udělat.“

Vycházíme z toho, že učební proces lze strukturovat na několik částí (volně upraveno podle Zielkeho): studijní příprava – proces získávání vědomostí – porozumění a zapamatování – postupné zvládnutí látky.

Považujeme za důležité začít přípravnou fází, neboť ta stojí většinou na začátku každé akce a její promyšlená podoba může mít neocenitelný přínos pro celou realizaci učebního úkolu.

### **Jaké jsou tedy komponenty našeho dalšího postupu?**

Co je plán – charakteristiky

Hledisko času – uvědomit si; tempo

Porozumění instrukci – vím co se po mě přesně chce; co se děje, když nevím?

Evidence – co je jasné, rozumím, nerozumím

Organizace postupu – chaos, zmatek

Spolupráce – bez cizí pomoci se obejdu, neobejdu

## **3.2 PLÁNOVÁNÍ – ROZPRACOVÁNÍ TÉMAT**

Zaměříme se především na plánování, jako základní předpoklad učebního úspěchu. Plán může nabýt podobu od jednoduchého sledu kroků (např. podívej se, zakryj, přemýšlej,

---

<sup>5</sup> (Pozn.Strategie – plán, krok, vědomá činnost směřující k dosažení určitého cíle. Činnosti používané žákem směřující k získání, zapamatování, vybavení a použití informací. Posloupnost kroků.Vědomý, záměrný plán)

napiš, zkontroluj, in Fischer 1997), až po plán složitých postupů (např. zahaj, konej, sleduj, hodnot).

Tato část, na kterou tedy budeme klást důraz v rámci našeho tréninku, bude věnována plánování a s ním souvisejícím dovednostem. Vhodné uchopení celé problematiky vidíme v návodných otázkách, které mohou napomoci efektivnější práci. Ke každé komponentě plánování přiřadíme důležité otázky, které mohou posloužit jak lektorovi při tvorbě tréninkových úkolů tak samostatné práci žáka.

### **3.2.1 Plán - základní charakteristiky**

Žák by měl posoudit přínos plánování - kdy je vhodné plánovat, kdy nikoli, umět označit jednotlivé složky dobrého plánu a tuto znalost pak uplatnit při plnění konkrétního úkolu.

Žák tedy při své práci promýšlí:

- Na čem závisí úspěšné splnění úkolu
- Co se mu v minulosti osvědčilo
- Co bude potřebovat
- Na co nezapomenout
- Co ví o tématu a jak se tato znalost promítne do plánu? Co se chce naučit tímto úkolem? Jaké poznatky potřebuje? Je vhodné v té či oné situaci plánovat nebo se obejdu bez promyšleného postupu?

Doporučíme rozdělení práce na menší úkoly - dobré výsledky povzbuzují a proto je výhodnější formulovat si menší cíle. (občas se nám stává, že toho chceme zvládnout hodně a ono to pak nejde - lepší je proto naplánovat, kdy co udělat tak, abychom vše v klidu stihli). Vliv na realizaci cíle má také úroveň abstrakce - seznámíme žáka s tím, že vysoká abstrakce příliš nepodporuje konkrétní způsoby řešení.

Součástí dobrého plánu je také promýšlení následujících komponent:

- Respektuje plán moje vlastnosti, postupy, přednosti, slabosti?
- Předorientace v učivu - důležité je hledat vztahy mezi minulým a budoucím učivem. Znam jiné předměty, které se k tomu vztahují? Plán by měl vycházet z toho co víme, čemu rozumíme.
- Stanovit období, na které plánuji.
- Projít plán po realizaci
- Umět rozlišit, kdy není nutno plánovat

Plán si lze sestavit různým způsobem

- Pouze v rovině představ - promyslet, jak budu postupovat
- Plán písemně pomocí slov, schémat, obrázků, symbolů..

Můžeme žáky seznámit s různými možnostmi a vyzkoušet si některé. Z dostupné literatury vztahující se k plánování zamýšlíme využít následující dva návody:

1) orientační fáze učení

- sestavení osnovy bodů jako zdroje představ o průběhu a výsledku osvojovaných dovedností;
- převedení osnovy do vědomí subjektu
- vytvoření podmínek ke splnění bodů

tj. odkrytí struktury učiva. Švec (1998)

2) schéma vytvoření plánu

1. vědomí otázky - to vím, tohle chci řešit, jak postupovat
2. uvědomění si překážek
3. promýšlet orientační body - z čeho vycházet, na co pamatovat, podle čeho se řídit. Helus (in Mareš, 1998)

### **3.2.2 Evidence postupu**

Půjde nám o prozkoumání oblasti, kterou můžeme blíže specifikovat následujícími otázkami:

Rozumím/nerozumím? Co už umím? Co se potřebuji doučit, co naučit? Ptám se sám sebe jak rozumím, pokud nerozumím, ptám se proč? Zastavím se a shrnu jednotlivé části? Zeptám se, zda to dává smysl? Souhlasím, nesouhlasím s tím co zpracovávám? Co bych mohl zlepšit? Co mě rozptyluje, co ovlivňuje můj zájem o učení? Mám jasnou představu jak budu postupovat? Co dělat když nerozumím? (např. prokousat se, promyslet, zeptat se...) Kde jsem? Ovlivňují mě rušivé myšlenky? Jaké kognitivní překážky ovlivňují mou činnost? Jak mě ovlivňuje chyba, neúspěch? Neměl bych mobilizovat víc svou koncentraci? Rozumím cizím slovům, které se v úkolu objevují?

Co budu dělat, když to nepůjde - rozpoznat slabé články mého plánu, mého řízení; co mi brání - proč mi to nejde (já, okolí, učivo); jak budu pracovat se stresem když nastane; určení stupně náročnosti; identifikace předpokládaných kritických momentů přípravy a aktivit; zdroje zátěže; jak se cítím, když se mi něco povede, nepovede.

### **3.2.3 ORGANIZACE POSTUPU**

Zde by se měl žák zamyslet nad řadou otázek. Měl by umět zvolit vhodný postup odpovídající typu úlohy. Pokusili jsme se navrhnout seznam návodných otázek:

Jaké druhy zdrojů a informací mi mohou pomoci? Jaký zhotovím přehled učiva? Budu se spoléhat pouze na jeden zdroj? Jak oslavím výsledek? Jak bych měl postupovat? Kde můžu získat informace, od koho? Co mi usnadní práci? Co je proto potřeba udělat?

Trénink by se mohl zaměřit na dovednosti typu:

- Tvorba schématu zpracování textu



- Efektivní zpracování informace - např. postup: pročti rychle pro prvotní informaci; načrtni několika slovy obsah; co vím o tématu, jaké jsou první asociace co mě napadnou, co mě nejvíc zajímá, k čemu potřebuji informace (jaký je můj cíl) u nadpisů obrázků - znovu pročti důležité, podtrhávej, tvoř výpisky nebo jinak aktivně zpracuj, problematické blíže objasni.

Žák by měl po prvním seznámení s úlohou určit, jaký způsob práce zvolí - jaké strategie - zahájení (kde začít, jak,) jak procvičovat, jak zpracovat, organizovat, jak kontrolovat učení.

Pro ujasnění organizace postupu využívám schéma podobné modelu, který popisuje Zielke (1984). Můžeme organizovat v různých etapách naší práce:

a) organizace v přípravné fázi (čemu věnovat pozornost)

- podněty - najít vzory,
- cíle - pozitivní motivace
- zájem - předpoklad dobré paměti - co mi to přinese
- někdy si musím i něco odpustit - co chci, co nechci; co umím, co neumím; co potřebuji, co nepotřebuji
- udělat si tabulku na jednotlivé dny, co je třeba
- shromáždit si studijní materiál
- pořádek - nepořádek okrádá o cenné minuty, působí rozladění
- soustředění - posilovat tuto dovednost

b) získávání vědomostí - vlastní studium

- první prostudování
- přestávky a změny činnosti
- opakování

c) zpracování informací

- opakování
- naplánování přestávek
- někdy je dobré nechat věci dozrát - chce to čas
- prakticky ověřit, aplikovat
- určit klíčová slova, nepodstatné redukovat
- rušivé myšlenky - nepoddávat se jim

#### **3.2.4 INSTRUKCE**

Žák by si měl položit otázku zda rozumí, co se po něm chce, a zadání vyjádřit vlastními slovy. Přínosné je několikrát pročíst zadání pokud nerozumím, uvědomit si, jaká jsou klíčová slova. Budeme pracovat na rozpoznávání a pojmenování různých typů zadání.

#### **3.2.5 ČAS**

K této kategorii řadím otázky typu:

- kolik času chci úkolu věnovat? Kolik mám času - tj. kolik mu mohu věnovat? Měl bych postupovat rychleji/pomaleji? Jak trávím svůj čas? Kolik ho potřebuji, přestávky. Práce s časem má pomoci žákovi při plánování vhodných postupů k dosažení úspěchu. Na základě poznání časové dimenze by měl být žák schopen Rozdělit svůj úkol na jednotlivé etapy - tj. do jednotlivých kroků a k nim určit přibližné množství potřebného času.

#### **3.2.6 SPOLUPRÁCE**

Spolu s žákem se zamýšlíme nad otázkami typu:

spolehnu se pouze na sebe? Požádám někoho o pomoc? Budu spolupracovat s dalšími? Potřebuji informace probrat se spolužáky? Potřebuji nějakou autoritu?

V rámci našeho tréninku nebude řešena problematika kooperace.

### ***3.3 VYBRANÉ METODY VHODNÉ PRO PLÁNOVÁNÍ***

Krom již uvedených metod určených pro realizaci tréninku volíme metody, jejichž cílem je zdokonalení plánovacích dovedností. Domníváme se, že by mohly prokázat účinnost a vést

k efektivnějšímu způsobu žákovy práce. Jde o následující metody:

- Sebedotazování
- Verbalizace myšlenkových postupů
- Tvorba časového snímku
- Tvorba osnovy
- Tvorba pojmu - označování pojmu, vypočítávání skutečností, spojování podstaty pojmu s dalšími okolnostmi, stanovení podobných znaků, vymezení příslušnosti ke třídě, k soustavě, k pojmovým soustavám (Fischer 1997)
- Myšlenkové mapy - umožňují zobrazení myšlenek, vizuální znázornění vztahů, napomáhají paměti. Pomocí nich se učíme určovat klíčová slova, vztahy, souvislosti mezi myšlenkami. Pokud máme užitečnou mapu, vše jde lépe. Myšlenková mapa může posloužit hned v několika situacích, tj.

- ujasnit si, co již vím
- plánování činnosti, uspořádání, seskupení myšlenek, vyjasnění souvislostí.

Myšlenkové mapy podněcují aktivní myšlení, rozvoj analýzy, třídění, syntézy; pochopení učiva, překódování do podoby, která se lépe pamatuje; podporují zapamatování učiva, vybavování, rekonstruování. Jsou užitečným nástrojem toho, jak si lépe poradit se situací.

Nyní, když jsme detailně vymezili oblasti, kterými se chceme zabývat, cíle a metody, přejdeme k vytvoření programu pro konkrétní trénink.

## IV. PROGRAM TRÉNINKU

Trénink tvoří tři na sebe navazující části. V první fázi jsou zařazeny seznamovací aktivity, po kterých následuje zadání dotazníků (viz příloha) – ty mají přinést informace o žákových učebních činnostech a potížích a zároveň mají vést k uvažování žáka o jeho učení. Druhá část je věnována tématům „malé psychologie učení“. Větší prostor bude věnován tématu paměti a pozornosti. Vše doposud zmíněné je obsahem prvního setkání. Druhý den tréninku je věnován upevnění znalostí z předchozího dne a plánování učebních činností. Na konci setkání se žáci písemně i ústně vyjadřují k tomu, co si zapamatovali, které z probraných strategií hodlají využít a společně je zhodnocen celkový přínos tréninku.

Program je zapsán tak, aby byl využitelný i pro další kurzy. Součástí zápisu tedy není popis jevů, které probíhaly v rámci námi realizovaných tréninků. Závěry plynoucí z realizace se stanou součástí další kapitoly.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ráda bych na tomto místě upřesnila využití pojmu „cíl“ v následujícím textu. Cíl I. je zkratkou pro skupinu činností vztahujících se k I. kognitivní úrovni, označení cíl II. volíme pro komplex kognitivních činností II. úrovně (viz s.29). Někdy se obě úrovně překrývají, případně se jedná o jinou než kognitivní dimenzi a proto je užito pouze slova cíl (s přesným popisem této cílové kategorie.)

# **1.DEN**

## **I. fáze**

### **1. ÚVOD, PŘEDSTAVENÍ SE, VYMEZENÍ PODMÍNEK TRÉNINKU, PRAVIDLA**

### **2. ICE BREAKING**

#### **2.1 NETRADIČNÍ POZDRAV**

**Popis aktivity** - účastníci chodí po třídě, při setkání s druhým se netradičně pozdraví a vysloví své jméno

**Cíl** - vstupní aktivita, seznámení se (resp. představení se lektorovi), rozvoj tvořivosti, prolomení bariér

#### **2.2 BRAINGYMNASTIKA**

**Popis aktivity** - jednou rukou děláme kroužky, druhou kolečka a další pohybové aktivity na podobném principu

**Cíle** - aktivita na prolomení bariér a zároveň aktivita předznamenávající téma učení; aktivizace

**Znalost** - děti se dozví o stavbě našeho mozku - 2 hemisféry, jejich funkce. Propojení obou pomáhá lepší činnosti mozku.

**Aplikace naučeného** - napadlo by vás jiné cvičení založené na tomto principu

Následuje bližší seznámení s tréninkem - co nás čeká - v bodech žáky seznámit s programem.

### **3. VIZUALIZACE + DOTAZNÍK**

**Popis aktivity** - Všichni zavřou oči, zaujmou příjemnou pozici. Hlas - představte si, kdy jste se naposledy učili něco opravdu obtížného - na písemku z angličtiny, zkoušení ze zeměpisu. Vzpomeňte si na okamžiky, kdy jste se doma učili, jak jste postupovali, co se dělo, během toho co jste se učili, ve vaší hlavě. Až budete mít celou situaci před očima, pomalu je

otevřete a odpovězte na následující otázky (viz příloha č. 2). Každý vyplňuje individuálně - jak jsi postupoval, aby ses látku naučil, popiš jednotlivé kroky. Kdy, kde? A jak to nakonec dopadlo? Byl jsi úspěšný? Pokud ano, co ti pomohlo? Pokud ne, co bylo špatně, mohlo být něco lépe? Poté vyplnění dotazníku jak si myslím, že myslím (Fischer 1998; viz příloha č.3)

**Cíl zadání dotazníků** - popsat jak se učím - na konci kurzu zadáváme znovu - porovnání. Dotazník má poskytnout základnu pro další práci. Žák si má na jeho základě uvědomit jak se učí. Verbalizace vlastních učebních strategií.

**Reflexe** - Jak se vám dotazník psal? Měli jste potíže s odpověďmi? Je podoba vašeho učení ideální? Rozbor odpovědí. Verbální popis postupů vlastního učení.

## II.fáze

### 1. *AKTIVACE PREKONCEPTU*

**Popis aktivity** - otázky - co znamená umět se učit? K čemu je užitečné umět se učit? Znáte někoho, kdo se umí dobře učit?

Co mi to přinese, že se umím učit?

Na tabuli zapisujeme všechny odpovědi. Poté komentujeme na obecné úrovni zapsané kategorie.

**cíl I.** - Hledání atributů, aktivace vlastních zkušeností, hledání vztahů a souvislostí

**Cíl II.** - Indukce, generalizace, hledání vztahů a souvislostí, definování učení na základě prekonceptů.

**Spoj s další aktivitou** - Máme různé představy co znamená učit se. Komentář k záznamu na tabuli. Teď se na chvíli budeme věnovat tomu, jak se učí každý z vás.

### 2. *CO O NAŠEM UČENÍ MŮŽOU ŘÍCT DRUZÍ*

**Popis aktivity** - Jak se učím - společně sepisujeme na velký list papíru co všechno o našem učení říkají druzí lidé. Po sepsání všech nápadů děti vyjadřují, který výrok by si

vybraly, je-li zapsán výrok, který odpovídá způsobu jejich učení.

**Reflexe** - jsou výroky o nás pravdivé? Můžeme něco změnit? Jak já hodnotím své učení? Dozvěděli jste se při této aktivitě něco nového, překvapujícího? Co si z této aktivity můžete odnést?

**Téma** - sebepoznání (jak mě vidí druhí), učební styl

**Cíl I.** - konkretizace, aktivace vlastních zkušeností

**Cíl II.** - hledání souvislostí, evaluace

### **3. OBRÁZEK CESTY**

**Popis aktivity** - Každému jde učení určitým způsobem, někomu lépe, jinému s potížemi. Nikde však není psáno, že se situace nemůže změnit. Úkolem pro žáky je nakreslit cestu (přímku) a na ni umístit panáčka - metafora toho, kde jsem dle svého názoru na mé cestě k úspěchu. Náš panáček je na cestě a nikde před ním není zákaz pokračování. Jde o to poznat, kde jsem a pracovat na sobě.

**Téma** - sebepoznání

**Cíl I.** - aktivace vlastních zkušeností - uvědomit si, že své učení můžu ovlivňovat.

**Spoj s další aktivitou** - Občas jsou na naší cestě nějaké překážky. My se je teď pokusíme odhalit.

### **4. DOTAZNÍK PŘEKÁŽEK <sup>7</sup>**

**Popis aktivity** - někdy se mi možná něco úplně nedaří. Možná se mi někdy stalo, že jsem si myslel, že jsem se něco dobře naučil, ale ve škole to nevyšlo a já neuměl to, co se po mě chtělo. Jak je to možné? Zkuste odpovědět na následující

---

<sup>7</sup> Tato aktivita měla být součástí první fáze. Z důvodu kolísající pozornosti jsme ovšem rozhodli zařadit další dotazník až po realizaci několika aktivit, svým charakterem odlišných od dotazníku. Měli jsme obavy, že zařazení dvou dotazníků po sobě by vedlo k oslabení zájmu, pozornosti a aktivity žáka.

otázky (viz. příloha č. 4). Poté dotazník společně projdeme - zapisujeme na tabuli počty lidí. Vytipujeme nejčastější příčiny. (Kříž, 2003)

**Téma** - překážky učení

**Cíl I.** Konkretizace, aktivace vlastních zkušeností, srovnání s ostatními

**Cíl II.** Indukce, generalizace,

**Reflexe** - společně rozebíráme příčiny neúspěchu

- nedodržel jsem plán
- málo času
- nedostatek sebedůvěry
- rozptýlení pozornosti - zvuky, různé povinnosti, návštěva, nepříjemná situace, roztržitost, jiné
- nechuť do práce (pohodlnost)
- strach z lidí, z nesnází, jiné
- zapomněl jsem příliš mnoho
- chyby v reprodukci látky

Pomohla někomu tato aktivita k přesnějšimu uvědomění si příčin neúspěchu? K čemu mi může pomoci uvědomění si příčin? Co můžu udělat pro jejich odstranění? Pomohlo mi, že slyším, že i ostatní mají potíže?

**Spoj** s další aktivitou - Vidíte, že to, že nám něco nejde má různé příčiny. Společně si teď vyzkoušíme různé triky, jak se s učením poprat nebo se ještě zlepšit.

## ***TÉMA PAMĚŤ, KOGNITIVNÍ STYL***

### ***1. VYVOLÁNÍ PREKONCEPTU***

**Popis activity** - ptáme se žáků na následující otázky: jak funguje naše paměť? Jak přijímáme informace z okolního světa? Co vše si pamatujeme? Obejdeme se bez mechanického učení?

**Cíl** - aktivace prekonceptu, příjem informace s porozuměním

**Cíl II** - dedukce



## **2. SCÉNKA**

**Popis aktivity** - Žáci se stávají managery učení „nešikovného studenta“. Jejich úkolem bude, poznamenat si během scénky vše, co bylo špatně - jaké nevhodné strategie student používá. Student (zahráný 2.lektorem), má za úkol naučit se anglická slovíčka. Během scénky verbalizuje své myšlenkové pochody. Co mu poradíte? Vše zapisujeme na tabuli. Společně pak vyzkoušíme další triky jak vyzrát na paměť.

**Jaké motivy se objeví během scénky** -

- není třeba opakovat vše - jen to, co si nepamatuji
- roztrídít do různých kategorií
- užití barev
- obtížné věci napsat na lístky
- opakovat v různých sledech
- dělat si přestávky
- různé styly - kdy, kolik času
- prognóza studijního postupu
- lístky se slovíčky (v sešitu vím, jak jdou za sebou), co už umím, dávám stranou
- globálně vs. po částech
- mnemotechniky - možnosti a meze

**Cíl I.** - porozumění, hledání, pojmenování, reprodukce

**Cíl II.** - Učení se principům, učení se pojmům, učení se řešením problémů - indukce, generalizace, porozumění vtipům, absurdním situacím, definování problému.

## **3. POVÍDÁNÍ O PAMĚTI, VNÍMÁNÍ**

**Témata o kterých chceme s žáky hovořit:**

- Druhy paměti
- kognitivní styly
- Paměť krátkodobá, dlouhodobá: užití metafor (upraveno podle Birkenbihl, 1996) - krátkodobá paměť - potřebujeme

asistenta, aby vzal informace do kanceláře naší dlouhodobé paměti. Je-li informace žhavá, asistent s ní hned běží k řediteli. Jinak ale čeká, kdy informací bude více a až poté je nese. A ředitelovo rozhodnutí bývá různé – někdy informace zpracuje, jindy se jimi nezabývá.

- Paměť epizodická, procedurální, sémantická
- Aktivní přístup – aktivizace myšlenek jako cesta k efektivnějšímu učení
- Význam dobře rozvrženého opakování

**Spoj** – v souvislosti s „nešikovným studentem“ jsme pojmenovali řadu strategií. Pojďme si nyní nějaké vyzkoušet.

#### **4. DVOJNOŽEC**

**Popis aktivity** – žákům je předložena věta (Birkenbihl 1996): „Dvounožec sedí na trojnožci a pojídá jednonožce. V tom příběhne čtyřnožec a sebere dvounožci jednonožce. Dvounožec praští čtyřnožce trojnožcem.“

Žáci jsou požádáni ať se tuto větu co nejrychleji naučí. Poté rozebíráme, jak kdo postupoval.

**Téma** – myšlenkové zpracování – hledání smyslu

**Cíl** – učení se řešením problémů, analýza

**Reflexe** – v čem vidíte přínos zamyšlení se nad látkou? Dokážete pojmenovat princip, na kterém je postaveno rychlé naučení se?

#### **5. TVORBA KATEGORIÍ**

**Popis aktivity** – žáci jsou požádáni, ať si zkusí zapamatovat skupinu slov. Nejprve slova roztrídí do skupin a poté si je zkusí zapamatovat.

**Cíl I., II.** – žák pojmenuje výhodu tvorby kategorií při zapamatování většího množství informací.

Elementární kategorizace, porozumění principu, organizace a řazení informací

## **6. TVORBA PŘÍBĚHU**

**Popis aktivity** - žákům nadiktujeme řadu slov (vyjmenovaných). Úkolem je zapamatování si těchto slov. Pomoci žákům může zahrnutí těchto slov do příběhu.

Možné je také utváření asociací ke každému slovu.

**Cíl** - pojmenovat princip lehčího zapamatování, tvorba asociací, tvořivost

**Reflexe** - pomáhá někomu tvorba příběhu? Kdy můžeme příběh užít? Může být v něčem i nevýhoda?

## **7. POŽÁRY**

**Popis aktivity** - Žákům je rozdán text o lesních požárech (viz. příloha č. 5). Mají za úkol najít důležité pojmy, vyznačit vztahy. Mohou použít pastelky. Důležité poznatky zapsat nebo zakreslit.

**Cíl** - žák se naučí aktivně pracovat s textem, cílem je zapamatovat si důležité informace

**Cíl I.** - systematické hledání

**Cíl II.** - hledání vztahů a souvislostí, oddělování podstatného od nepodstatného, lokalizace klíčových slov

**Reflexe** - k čemu nám je nalezení důležitých pojmů, jak podtrhávat?

## **8. CO JE MNEMOTECHNIKA, KDY JE DOBRÉ JI VYUŽÍT**

**Popis aktivity** - ukázky mnemotechnik, tvorba vlastního příkladu

**Cíl** - znalost pojmu, porozumění principu, aplikace naučeného pravidla, tvořivost

**Reflexe** - kdy můžeme mnemotechniku využít, na jakém principu funguje? V jakých předmětech?

## **9. JAK JEŠTĚ MŮŽEME AKTIVIZOVAT NAŠE MYŠLENÍ?**

**Popis aktivity** - žáci jsou rozděleni do dvojic a zkouší vymyslet další způsoby jak aktivizovat myšlenky. Zapisujeme

nápady na tabuli. Určujeme, na jakém principu jsou založeny. Můžeme je zařadit do nějaké skupiny „triků“ o kterých jsme již dnes mluvili?

**Cíl** - řešením problému přispět k uvažování nad danou problematikou; vyzkoušet spolupráci s druhým.

## **10. ŽIVÉ LÍČENÍ**

Žáci pracují ve dvojici. Dramatizace článku. První z dvojice má za úkol článek přečíst např. jako sportovní moderátor, druhý z dvojice pak např. jako horor.

**Cíl** - žák si vyzkouší další způsob, kterým lze aktivizovat naše myšlení.

**Reflexe** - v čem může tato aktivita pomoci? Může nás i rušit? Kdy ji můžeme využít? Co všechno při ní zapojujeme?

## **11. SCÉNKA - NEŠIKOVNÝ STUDENT OPĚT NA SCÉNĚ - NEVÍ, JAK SE NAUČIT POHOŘÍ ČR**

**Popis aktivity** - student (lektor) přichází ze školy a neví, jak se naučit. Žáci říkají, co dělat a student dle jejich návodu zkouší různé možnosti.

**Cíle** - aplikace naučeného, vysvětlení pojmu, vysvětlení principu

### **TÉMA POZORNOST A ZÁJEM**

*„Neumím se soustředit, ale soustředěně se dokážu zlobit na to, co mě ruší.“*

*„Při fotbalovém zápase, při povídání se sousedkou zapomenu na čas, jídlo - jsem-li zaujat, soustředím se“ Zielke (1984)*

## **1. PREKONCEPTY**

**Popis aktivity** - ptáme se žáků na to, co je dle jejich názoru pozornost, co ji ovlivňuje, jaká je jejich zkušenost s vlastní pozorností. Nápady sepisujeme na tabuli.

**Cíl** - aktivace vlastní zkušenosti, srovnání s ostatními

## **2. SCÉNKA - CO VŠECHNO NÁS RUŠÍ A JAK S TÍM BOJOVAT**

**Popis** - „nešikovný student“ přichází ze školy. Nejprve si nevzpomíná co má dělat, pak se nakonec rozpomene a na úkolu začne pracovat, aby mu máma nevynadala. Během studia poslouchá hlasitou muziku, zpívá si a bubnuje do rytmu, posílá sms, špatně se mu sedí, kouká z okna, ruší ho světlo, usíná, je nervózní, neb si nechal málo času na učení, poddává se rušivým myšlenkám. Nerozumí textu, rozčiluje se, ale stydí se někoho zeptat, aby se neztrapnil, má veliký hlad, je mu horko. Úkolem žáků je najít vše, co studenta ruší, všechny špatné postupy. Společně sepisujeme vše, co bylo špatně. Žáci pojmenovávají, co dělají špatně jako „nešikovný student“.

Povídání o tom, jak funguje naše pozornost.

**Téma** - pozornost, podmínky učení, emoce, rušivé myšlenky,

**Cíl** - žák si uvědomí rušivé vlivy ovlivňující naši pozornost. Dokáže je pojmenovat a podniknout kroky k jejich odstranění. Vyjádří jaké jsou vhodné podmínky pro jeho učení a navrhne, jak posílit své soustředění.

**Cíl I.** - příjem informací s porozuměním, aktivace vlastní zkušenosti, hledání

**Cíl II.** - řešení problému - indukce, generalizace

## **3. MALÉ N (Tepperwein, 1983)**

**Popis aktivity** - žáci si vyzkouší jednoduchou aktivitu na koncentraci pozornosti - spočítej, kolikrát se v textu objevuje malé n. Obvykle vnímáme text globálně - vidíme celá slova, ale ne už jednotlivá písmena. Nepoužívat žádné pomůcky.

**Cíl** - koncentrace, žák dokáže vysvětlit, na jakém principu je založeno toto cvičení, navrhne analogii ke cvičení.

**Reflexe** - k čemu je aktivita dobrá, kdy ji můžete použít?

#### **4. PODMÍNKY UČENÍ**

**Popis aktivity** - žáci pracují ve dvojici. Jeden je vždy redaktor a ptá se druhého kde se učí, v jaké poloze, v jakou denní dobu, s hudbou nebo v tichu.

**Cíl** - žák dokáže pojmenovat vnější podmínky svého učení, porovná své způsoby s ostatními.

Indukce, pojmenování principů, hledání vztahů a souvislostí.

**Reflexe** - je jediný vhodný způsob nebo je více variant? Jak je to s hudbou během učení?

Aktivace vlastní zkušenosti, analýza, verbalizace

#### **5. JAK OVLIVŇUJE ZÁJEM POZORNOST**

**Popis aktivity** - ne vše je pro nás zajímavé, ale nevíme, kdy to budeme potřebovat - vymyslí někdo příklad, kdy litoval, že se něco dobře nenaučil?

**Cíle** - konkretizace, aktivace vlastní zkušenosti

Řešením problému vést k uvědomění si vlivu zájmu na naši pozornost.

#### **6. NEGATIVNÍ MYŠLENKY**

**Popis aktivity** - jak se můžu zbavit vzteku, když mi něco nejde? Na tabuli zapisujeme nápady. Povídáme si s žáky o strachu, vzteku, vtíravých myšlenkách. Užijeme metaforu - ke vtíravým myšlenkám se chovat jako král k poddaným - nechat je projít, pozdravit povýšeně a ať jdou; pokud jsou vetřelci, stojí nás to energii. (Bierkenbihl 1996)

Poté vyzkoušíme následující možnost - Zavřeme oči a snažíme se do papíru před námi promítnout všechnu zlost a další negativní pocity. Poté co otevřeme papír, můžeme jej zmačkat, roztrhat

**Cíl** - seznámit žáka s jedním ze způsobů, jak pracovat s negativními pocity; práce s metaforou, představivost.

## **2. DEN**

### **III. fáze**

#### **1. ICEBREAKING**

##### **1.1 KONCENTRACE**

**Popis aktivity** - všichni stojí v kroužku, rytmicky vyslovujeme slovo koncentrace a postupně udělá každý nějaký pohyb v rytmu vyslovovaného slova Kon cen tra ce. Ostatní zopakují.

**Cíl** - aktivizace, prolomení bariér

##### **1.2 PALEC A PRSTY RUKY - CVIČENÍ POZORNOSTI**

( Tepperwein 1993)

**Popis aktivity** - Sevři pěst, pozorně sleduj palec, narovnávej. Sleduj ho tak jak kdyby neexistovalo nic jiného na světě než tento palec. Věnuj pozornost asi 30 vteřin. Pak narovnávej ostatní prsty tak, aby si nemohl téměř pozorovat pohyb.

**Cíl** - koncentrace

**Reflexe** - k čemu slouží tato činnost? Jak to šlo?

#### **2. CO SI PAMATUJI ZE VČEREJŠÍHO SETKÁNÍ**

**Popis aktivity** - vyzveme žáky, aby jmenovali principy, které si zapamatovali. Poté jsou dotázáni, zda si stále pamatují příklady, které se včera učili nazpaměť.

**Cíl** - zopakování, upevnění znalostí

#### **3. PLÁN V NAŠEM ŽIVOTĚ**

**Popis aktivity** - ptáme se žáků na následující otázky - Co je to plán? Kdy a kde v životě se objevuje? Kdo plánuje, jaké jsou výhody plánování? Znáte nějaký film, pohádku, příhodu z vašeho života, kdy se plánovalo? Vyplatil se plán? Jaký byl jeho přínos?

**Cíl** - vyvolat u žáků prekoncepty k pojmu plán

**Cíl I.,II.** - aktivace vlastní zkušenosti, představivost, analýza, hledání znaků, hodnocení, vymezení obsahu pojmu, generalizace, hledání vztahů a souvislostí

#### **4. NAROZENINY**

**Popis activity** - zkus naplánovat oslavu svých narozenin

**cíl** - žák si vyzkouší vlastní konstrukci plánu - konkretizace, aktivace vlastních zkušeností.

#### **5. DOBRÝ PLÁN**

**Popis activity** - ptáme se žáků na následující otázky: Jaké jsou znaky dobrého plánu? Co by měl obsahovat? Jak se dělá? Sepisujeme na tabuli.

**Cíl** - žák popíše znaky dobrého plánu

**Cíl I.,II.** - analýza, seskupování dat, hledání atributů abstrakce

#### **6. PŘECHOD K DALŠÍ AKTIVITĚ - K ČEMU SLOUŽÍ MAPA?**

**Popis activity** - hovoříme k žákům - před chvílí jsme společně určili znaky dobrého plánu. Plán se dá sestavit v různých podobách. My se teď seznámíme s jednou, kterou možná někdo z vás již zná. Tuto metodu můžeme využít ke zjištění toho co nevíme o daném tématu, k zopakování naučené látky, ale též k naplánování činnosti. Dokáže někdo z vás říci, k čemu slouží mapa?

Následuje brainstorming - nápady jak využít mapu.

Nyní si povíme něco o myšlenkových mapách. Jejich prostřednictvím můžeme přehledně uložit do naší paměti mnoho informací.

#### **7. MYŠLENKOVÉ MAPY**

**Popis** - vysvětlíme žákům, na jakém principu fungují myšlenkové mapy

**Cíl** - žák porozumí principu konstrukce mapy



## **8. NÁCVIK KONSTRUKCE**

### **8.1 PES**

**Popis activity** - ke slovu pes napsat co nejvíce slov, která žáka napadnou. Poté hledáme společně nadřazené pojmy. Ukázka zápisu do mapy.

### **8.2 MOŘE**

**Popis activity** - nadiktují 20 slov (např. žralok, písčiny, chaluhy, delfín, příliv, lehátko, korály, zátoka, vlny, pláž atd.) Úkolem je najít spojující slovo (v tomto případě se jedná o slovo moře) a zkonstruovat mapu.

### **8.3 TVORBA MAPY**

**Popis activity** - Vybavte si příběh o lesních požárech ze včerejšího setkání - pokuste se určit důležité pojmy a zkonstruujte myšlenkovou mapu.

Poté lektor sdělí nové informace - zapsání do mapy

**Cíl** - žák se naučí konstruovat myšlenkovou mapu a zhodnotí přínos pro své učení.

**Cíl I.** - porozumění

**Cíl II.** - konstrukce pojmů, aplikace pravidla, abstrakce, hledání společných vlastností při hledání nadřazené kategorie, organizace informací, určení klíčových slov, hledání vztahů, propojení do smysluplných celků

**Reflexe** - jak hodnotíte přínos konstrukce mapy pro vaše učení? Kde můžete mapu využít, jaké jsou její výhody?

## **9. KONSTRUKCE MYŠLENKOVÉ MAPY NA TÉMA PLÁN V UČENÍ**

**Popis activity** - žáci se pokouší vytvořit mapu k pojmu plán.

Předpokládané složky plánu - co se osvědčilo, co už vím, zadání, do kdy, odměna, co budu potřebovat; odpočinek, postup, kontrola toho, jak rozumím.

**cíle** - žák sestaví mapu, pojmenuje složky dobrého plánu.

## **10. ČAS - JAK VYPADÁ MŮJ ČAS, ČASOŽROUTI, PŘESTÁVKY**

**Popis aktivity** - žáci písemně vyjádří, co je čeká tento a příští týden a rozčlení podle čemu se musí věnovat hned a čemu později. Odhad mého času - na co potřebuji hodně, na co málo. Co mi zabírá nejvíc času? Význam přestávky v učení.

**Cíl aktivity** - žák si uvědomí rozčlenění svého času, dokáže si udělat časový rozvrh pro své učení.

## **11. PRÁCE S CÍLEM**

**Popis aktivity** - žák vybere předmět, ve kterém pocituje nedostatky. Déle definuje cíl změny, popíše dílčí téma, úkol, cíl, viditelný výsledek, kritéria úspěchu. (Fischer 1997)

Co se pro to musím naučit? Jaké vlastnosti jsou potřeba (vůle, paměť, soustředění); co si musím odvyknout?

**Cíle** - žák dokáže formulovat dílčí cíle a vyjádřit operace potřebné pro jejich dosažení.

**Cíl II.** Učení se principům

## **12. INSTRUKCE - POROZUMĚNÍ**

**Popis aktivity** - žák dostává psané zadání (viz příloha č.6), ve kterém stojí, ať si nejprve přečte všechny otázky a teprve poté odpovídá. Sledujeme kolik žáků instrukci jen prolétlo a začíná plnit úkoly. Po chvíli akci zastavíme s odkazem na zadání. Co v něm stojí?

**Cíl** - seznámit žáky s výhodou přečtení si instrukce vícekrát než jednou.

**Cíl II.** Porozumění situaci, zhodnocení přínosu zkušenosti

## **13. MODELOVÁ ZADÁNÍ**

**Popis aktivity** - čteme žákům různá zadání (viz příloha č. 7), žáci zapisují vlastními slovy, co se po nich chce

**Cíl** - žák rozezná různé typy zadání, vyjádří vlastními slovy co má dělat.

**Cíl I,II** - analýza, pojmenování, lokalizace klíčových slov, definování úkolu

**Reflexe** - proč je výhodné si zadání přečíst dvakrát? V čem je přínos parafrázování zadání? Jaké další strategie mohu využít (podtrhávání, schéma, obrázek)? Co se se mnou děje když nerozumím? Koho se můžu zeptat?

**Spoj s další aktivitou** - Snažíme se tedy identifikovat, co je požadováno, analyzovat úlohu a poté naplánovat postup realizace.

#### **14. ORGANIZACE POSTUPU**

**Popis aktivity** - Žáci dostanou článek, po prvním rychlém přečtení mají určit a označit místa, která budou nejzajímavější, nejdůležitější, vypadají nejobtížnější, kde jsou informace co už znají.

Pak zkusíme navrhnout jaké strategie by se dali využít ke zpracování a zapamatování textu. Jak začít, co dělat, v jakém pořadí.

**cíle** - žák dokáže označit v textu různé části

**cíl II.** - organizace a řazení informací, oddělování částí

#### **15. EVIDENCE POSTUPU** - rozumím, nerozumím + pomoc

**Popis aktivity** - žáci hledají odpověď na otázku, co se mnou děje, když nerozumím.

- Nabídka možností co dělat - vždy si napsat heslo po zpracování, přečtení určitého úseku, odpočinout si, psát si kartičky s nejčastějšími chybami, využít jiný zdroj, zeptat se někoho z rodiny, kamaráda, učitele

- Seznamujeme žáky s pomůckou STOP (viz příloha č. 8) - dopravní značka, písmena - mnemotechnika

S - stůj - nejezdi dál

T - myslí(think) - promysli situaci, co je cíl

O - organizuj si myšlenky, promysli varianty cesty

P - pokračuj - podle pravidel v klidu a pohodě

**Cíl** - žák dokáže pojmenovat nějaký způsob, kterým lze čelit situaci, kdy nerozumím, nevím jak dál, potřebuji pomoc

**Reflexe** - co využiji ve svém učení

## **16. ZÁVĚR**

**1.** Na konci tréninku zadáváme dotazník podobný vstupnímu (viz příloha č. 9) - žák má pojmenovat, jak by se učil něco obtížného. Očekáváme rozvinutější slovní zásobu. Dále má pojmenovat postupy, obecné principy, které by mohl využít pro své učení.

**2.** Společná reflexe celého tréninku - jak jej hodnotíte? Co si pamatujete? Co jste si odnesli za zkušenost? Myslíte, že něco využijete? Jak jste se cítili?

## V. ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Cílem bylo realizovat trénink a poté zhodnotit přínos této varianty pro rozvoj učebních kompetencí žáka. Měla být ověřena nosnost námi vybraných metod, odhalena slabá místa tréninku (tj. kde jsou nedostatky, čemu je třeba do budoucna věnovat větší péči), a dále pojmenována doporučení pro budoucí realizaci podobných programů.

### **1. ZMĚNY PŮVODNÍHO KONCEPTU**

Na počátku kurzu jsme zamýšleli využít Entwistleův dotazník učebních stylů. Nakonec jsme však tento záměr opustili a to z několika důvodů:

- trénink je realizován ve školním prostředí, v rámci třídy a naší ambicí je další využívání tréninku učitelem. Třídní učitelé, se kterými jsme hovořili nás přesvědčili, že Entwistle je příliš rozsáhlý a dle jejich názoru má lepší využití v práci se staršími žáky nebo při práci s jednotlivcem.
- pokud máme na realizaci tréninku dva dny bude výhodnější využít dotazník jednodušší, více se vztahující k přípravě konkrétního kurzu. Vzhledem k tomu, že jde o trénink vztahující se spíše ke kognitivní připravenosti pro další ovlivňování, vystačíme tedy s jednodušší formou dotazování.

Entwistela jsem nahradila otázkami na konkrétní operace žáka při učení, dotazníkem na bariery při učení a dotazníkem zjišťujícím průběh žákova myšlení při učení (viz příloha č. 2-4). Domnívám se, že pokud jde o první takovýto trénink realizovaný v určité třídě, bude přínosnější zmapovat, co si žáci o svém učení myslí, jak dokáží popsat své učení, odhalit, kde mají potíže. Předpokládala jsem, že dotazníky poskytnou více informací pro náš cíl a žáka otázky navedou na přemýšlení o učení.

## **2. ZHODNOCENÍ VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ O VLASTNÍM UČENÍ**

Dotazník, ve kterém má žák popsat, jak by se učil něco obtížného, byl zadán na počátku i po skončení kurzu. Očekávaným výsledkem bylo, že žák lépe popíše, jak se učí. Ideálem je stav, kdy jsou osvojené dovednosti přeneseny do dlouhodobé paměti. Na základě vyplněných dotazníků, na začátku a na konci tréninku, společně se závěrečnou reflexí konstatujeme zlepšení popisu jednotlivých učebních kroků žákem. Hlubší dopad na žákovo učení ovšem potvrdí nebo vyvrátí čas. Pro naši práci proběhlo další dotázaní na osvojené znalosti po jednom týdnu, a to krátkou písemnou formou. Ze závěrečných dotazníků (opět instrukce: Popiš, jak bys postupoval při studiu něčeho obtížného) vyplynulo, že žáci skutečně dokáží lépe popsat svoje strategie učení a alespoň v rovině znalostí si předkládaná témata osvojili.

Celkově hodnotím kurz jako přínosný, ovšem k hlubšímu ovlivnění učebních strategií by bylo třeba kurzů navazujících. Cíl vztahující se ke kognitivní připravenosti pro další ovlivňování byl dle našeho názoru naplněn. Svě tvrzení opírám o porovnání popisu „jak se učím“ tak, jak ho zformuloval každý žák na začátku a na konci tréninku. Na konci tréninku byly žáci také požádáni, aby pojmenovali principy, které dle svého mínění užijí ve svém dalším studiu, a v jaké situaci to bude. Žáci si zapamatovali výraznou část toho, co bylo probráno a uváděli, že rozhodně postupy zamýšlí využít – především paměťové strategie, tvorbu kognitivních map, úpravu pracovního prostředí, rozvrh toho, co je kdy třeba udělat a naplánování přestávek. V potaz však musíme vzít, že určité procento odpovědí mohlo být motivováno snahou udělat radost lektorovi.

Troufám si tvrdit, že většina žáků pochopila to, o čem byla v rámci tréninku řeč a osvojené dovednosti by dokázala užít v odpovídajícím typu úkolové situace (v kontextu procvičování dané dovednosti).

Obecně mají mnozí žáci však potíží pojmenovávat osvojený princip, přestože rozumějí jednotlivým krokům. Někteří žáci jsou očividně závislí na kontextu a mají potíží přenášet naučené do jiných situací. Možná, že svůj vliv sehrává ještě ne příliš rozvinutá schopnost užití operací na druhé kognitivní úrovni. Toto tvrzení ovšem není prozatím ničím podložené.

Jako obtížné se také ukázalo definování konkrétních operací, které umožní naplnění stanoveného cíle. Žák má cíl, např. zlepšit se v dějepise, ovšem co konkrétně je pro to třeba udělat, pojmenovává těžkopádně. Zde vidím téma pro případný další trénink.

Trénink je tedy pouze malou součástí komplexnějšího ovlivňování učebních strategií, nicméně cenným přínosem formování motivace pro další rozvoj. Kromě toho, pro trvalejší ovlivnění žakových strategií, je také potřeba využívat kontext úkolových situací tak, jak jej nabízí každodenní školní realita.

### ***3. CHARAKTERISTIKY PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM BYL TRÉNINK REALIZOVÁN***

Tréninky byly realizovány na Základní škole v Klánovicích. Naším původním záměrem bylo realizovat trénink pro skupinu deseti žáků. Z organizačních důvodů byl školou vznesen požadavek zapojení celé třídy, ne pouze části. Nakonec jsme na tento návrh přistoupili a rozhodli se tak s naším programem vstoupit do běžné denní reality školy. Pro náš trénink bylo vyčleněno vždy dopolední vyučování ve dvou po sobě jdoucích dnech. Trénink jsme realizovali ve dvou sedmých třídách, celkem pro padesát dětí – v každé třídě 25 žáků. Tento zvýšený počet mohl do jisté míry ovlivnit intenzitu naší práce (nelze věnovat každému žákovi skupiny stejnou pozornost), na druhou stranu, pokud zamýšlíme vytvořit program, který by mohl

posloužit učiteli v jeho práci, neměla by nás tato skutečnost zaskočit.

Na čtyři dny jsme se tedy stali učiteli klánovické základní školy. Domnívám se, že naše začlenění do tříd proběhlo hladce a velmi rychle se nám podařilo dostat do role učitele, před kterým stojí požadavek realizace tréninku učebních dovedností. Škola projevila zájem o realizaci kurzu i pro jiné než sedmé ročníky.

Upozornila bych však na jednu důležitou didaktickou zásadu - pokud lektor není učitel, kterého žáci již znají, je důležité již na začátku nastavit pravidla - mluví jen jeden, co je povoleno, zakázáno, jasně dát najevo tolerovanou hranici hluku.

#### **4. PŘEDCHOZÍ ZNALOSTI ŽÁKŮ**

Na tomto místě stručně shrneme o čem vypovídají vstupní dotazníky spolu s reflexí učebního postupu na začátku tréninku:

- Většina žáků popisuje své učení jako memorování, pouhé opakování. Z dalších strategií se objevuje přepisování látky na papír a vyzkoušení rodičem.
- Žáci velmi často využívají taháky. Problematické vidím kopírování taháků, které již se samotným učením nemá nic společného.

#### **5. DOPORUČENÍ**

Výsledkem realizace tréninku je i řada doporučení. Při jejich formulaci vycházíme z toho, co se nám osvědčilo:

- Debatu a výklad vhodně kombinovat s větším množstvím cvičení
- Posilovat zobecňování. Někteří žáci mají potíže s pojmenováváním principů - je důležité nechat dostatek prostoru a času na definování principu.



- Shrnovat - pro přehlednost doporučujeme zařadit častá shrnutí probraných témat, ať už společně s žáky nebo samotným lektorem. Pozornost žáků vykazuje značné výkyvy a tak se poměrně často stává, že žák neposlouchá, uniknou mu důležité informace.
- Zopakovat důležité myšlenky vyslovené žákem - zopakování má dle našeho názoru pozitivní efekt. Je znovu zopakováno podstatné, případně poopraveno a zároveň žák dostává zpětnou vazbu o tom, že to, co říká bereme vážně. Pochvala za správnou, dobře promyšlenou odpověď představuje pozitivní motivaci.
- Dávat prostor všem, ne jen těm co se hlásí - může dojít k situaci, kdy se hlásí pouze ti samí žáci a ostatním se pak už nechce zapojit. Doporučujeme hlásícího ocenit za spolupráci a dále přidat vysvětlení, že je třeba dát prostor i ostatním.
- Otázkami zapojovat nespolupracující nebo rušící studenty.
- Psát klíčové pojmy a důležité odpovědi žáků na tabuli - zapojení zrakové cesty přístupu informací. Pokud lektor píše něco na tabuli, žáka zajímá o co půjde.
- Občasné využít netradiční reakce, úkony - jejich prostřednictvím lze „osvěžit“ upadající koncentraci žáků
- Kontrolovat srozumitelnost používané terminologie - tj. pozor na složité formulace
- Využít znalosti vhodných strategií u nadaných žáků - mohou nám pomoci s vysvětlením, motivovat ostatní spolužáky
- Náročnost úkolů - je třeba mít připraveny úkoly různé kognitivní úrovně. Jsou-li úkoly příliš jednoduché, žák ztrácí zájem a přestává dávat pozor.
- Aktivace prekonceptů žáka před seznámením s teorií
- Pozornost žáka - dobře promyslet, jak ji získat, a především udržet

## **6. DISKUSE NAD ZKUŠENOSTMI S DVOUDENNÍM TRÉNINKEM**

Jako zásadní potíží bych určila pozornost žáků. Nesoustředěnost je největším nepřítelem tréninku. Při výběru metod doporučuji cvičení vyžadující zapojení každého žáka. Osvědčila se nám metoda „tužka papír“. Často docházelo k situaci, kdy nikdo z žáků nechtěl odpovídat. Poté, co byl ponechán krátký čas na písemné zformulování odpovědi, stoupl počet těch, kteří chtěli odpovídat na námi zadaný dotaz. Obecně žáci věnovali větší pozornost písemným úkolům. Také jejich reflexe byla úspěšnější než u ústních zadání.

K zamyšlení je osobní tempo žáka. Myslím, že se vyplatí přichystat doplňující úkoly pro rychle pracující žáky. Velmi často dochází k tomu, že ti, co skončí dříve ruší ostatní, případně se začnou věnovat činnostem s tréninkem nesouvisejícím. V důsledku tohoto narušení je pak třeba věnovat určité úsilí opětovnému zklidnění žáků při přechodu k jiné činnosti či reflexi.

V každé třídě se objevilo vždy několik žáků bojkotujících jakékoli aktivity a to i v případech činností nesouvisejících s učením. Je na zamyšlenou, jak s touto skutečností pracovat.

A dále - vysoký počet žáků uvádí, že o předmět zájem sice má, ale nedokáže se přinutit; nechce se jím vyvinout jakékoli úsilí, které pro ně učení představuje. Je proto třeba vytvářet takové situace, kdy žáka aktivizujeme a tím ho přiblížíme efektivním způsobům studia.

Zajímavé zjištění se týká terminologie. Pokud hovoříme o zlepšení našeho myšlení a výkonnosti paměti, žáci jsou pozornější, než v situaci kdy hovoříme o cíli „naučíme se učit“. Většina žáků přiznává, že se nerada do něčeho nutí, učení je nebaví, ale k myšlení o problémech a tréninku paměti se vyjadřuje pozitivně.

Jako problematickou vidím tvorbu taháků. Ty jsou vnímány mnohými žáky jako základ jejich učení. Nemluvím zde o tahácích tvořených vlastní rukou, kdy je jedinec přeci jen nucen pracovat s textem, někdy též sumarizovat, text zpracovat a tím se mnohé naučit. Na mysli mám okopírování stran z učebnice a okopírování taháků od souseda. V tomto způsobu přípravy nevidím žádný přínos. Bohužel mnoho žáků se ve své přípravě omezuje pouze na tuto aktivitu a je velmi obtížné pracovat s jejich motivací ke studiu. Je tedy třeba promyslet silné argumenty, které můžeme žákům nabídnout jako „konkurenci“ kopírování a získat je tak pro zájem o vlastní učební aktivitu.

Zamýšlíme se nad vhodností uspořádání třídy do kruhu. Vyzkoušeli jsme jak klasické tak kruhové uspořádání. Jsme si vědomi různých intervenujících proměnných, avšak i přesto se přikláníme ke klasickému uspořádání stolků do řad. Podporuje větší koncentraci žáků na práci – především při individuální práci. Pro práci skupinovou podporujeme vznik různých útvarů dle počtu jedinců ve skupině.

## VI. ZÁVĚR

Práce se zabývala otázkou, jak vhodně přispět k rozvoji učební kompetence žáka. Na základě zmapování teoretických poznatků jsme dospěli k závěru, že vhodnou pomocí by se mohl stát trénink učebních dovedností. Byla vytipována hlavní témata a v jejich rámci označeny znalosti a dovednosti, které by si měl žák během školní docházky osvojit. Výsledkem tohoto postupu bylo vytvoření tří konceptů - diagnostická část, základy „malé psychologie učení“ a rozvoj plánovacích dovedností. Poté následovalo vytvoření programu tréninku. Jeho podoba byla do jisté míry ovlivněna cílovou skupinou. Tou se stali žáci sedmých tříd.

Jako velmi přínosné hodnotím podrobné rozpracování teoreticko metodologické části. Domnívám se, že její pečlivé zmapování umožnilo efektivní postup lektorů při realizaci tréninku.

Realizace tréninku proběhla bez větších potíží. Vedení školy projevilo zájem o realizaci tréninku i v jiných ročnících. Domníváme se, že varianta dvoudenního tréninku je vhodnou formou práce s žákovými učebními strategiemi. Trénink představuje vstup do problematiky ve smyslu vytvoření připravenosti žáka na další podobné ovlivňování. Lze konstatovat, že námi zvolená forma je využitelná v práci učitele.

Trénink hodnotíme jako přínosný, avšak pro rozsáhlejší ovlivnění učebních strategií nepostačující. Teprve další navazující kurzy a vhodné využití kontextu každodenního vyučování může přinést dlouhodobější změnu.

## VII. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALDAZ, N.M. HERRERA, *La Metacognición en la educación*. 2005. cit., dostupné na [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

BELTRÁN, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. MADRID: SÍNTESIS, 1993.

BIRKENBIHL, V. *Piliny v hlavě?* Hradec Králové: Svítání, 1996.

BIRKENBIHL, V.F. *Nebojte se myslet hlavou*. Praha: Portál, 2002.

BRICHČÍN, M. *Vůle a sebekontrola*. Praha: Karolinum, 1999.

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál,

2001.

ČECHOVÁ, B. a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Scio.cz, 2006.

DISPEZIO, M. *Hlavalamy pro rozvoj kritického myšlení*. Praha: Portál, 2002.

FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.

HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Programy instrumentálního obohacení. *Pedagogika*, 1996, č.1, s. 39-48.

HNILICA, K. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 1992 č. 4. s. 477 - 483.

HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Praha: Strom, 1994.

HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence*. Dostupné na [www.vup.cz](http://www.vup.cz)

JANÍKOVÁ, V. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizímu jazyku*. Dostupné na <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=476>

KŘÍŽ, P. *Kdo jsem jaký jsem*. Kladno: Aisis, 2005.

- KRYKORKOVÁ, H. CHVÁL, M. *Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie*. Metakognice.cz
- KRYKORKOVÁ, H. CHVÁL, M. *Reflektivita - impulsivita u dětí a možnost metakognitivního nácviku*. Metakognice.cz
- KRYKORKOVÁ, H. CHVÁL, M. *Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání*. Metakognice.cz.
- KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2007, v tisku.
- KURT TEPPERWEIN „Umění“ lehce se učit. Pelhřimov: Stanovum, 1983
- LINHART, J. *Základy psychologie učení*. Praha, SPN, 1986.
- MAREŠ, J. Jak chápat styl učení. *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 219-221.
- MAREŠ, J. Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 368 - 376
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- MAREŠ, J., SKALSKÁ, H. LSI-dotazník stylu učení pro žáky. *Psychologa a psychopatologa dieťaťa* 29, 1994, č. 3, s. 249 - 264.
- MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ/UNESCO *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vzdělávací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- PATERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se*. Praha: Portál, 1998.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1966.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 2001.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990.

STERNBERG, R.J. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1998.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006.

VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis, 2005.

VESTER, F. *Myslet, učit se a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení (se). Co o nich víme?* Dostupné na [www.muni.cz](http://www.muni.cz)

ZIELKE, W. *Jak studovat racionálně*. Praha: Svoboda, 1984.

<http://www.rvp.cz>

<http://extensiones.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm>

<http://www.palgrave.com/skills4study/sitemap.asp>

<http://www.lessontutor.com/sm1.html>

[http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practices\\_3\\_Czech.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practices_3_Czech.pdf)

## VIII. PŘÍLOHY



# Příloha č. 1 – typy činností

**Mnohočetná inteligence - Gardner in ALDAZ, N.M. HERRERA (2005) – zpracování toho, jaké činnosti jedincům vyhovují ve vztahu k převládajícímu typu inteligence.**

lingvistická inteligence - slovní hry, čtení, vyprávění, poslech, vyplňování dotazníků, prezentování vlastní slovní tvorby, při jazykové práci ve dvojicích, při diskusi. Vhodné je využívat doplňovačky, křížovky

logicko-matematická inteligence - exaktní řešení, struktury, experiment, hledání vzájemných souvislostí řeší technické problémy. Práce s počítačem, tabulky, přehledy

prostorová inteligence - sestavování přehledů, diagramů, orientaci v nich, zacházení s mapami, orientace v prostoru. Obrázky, mapy, kartičky se slovy

inteligence kinestetická - neustálý pohyb, přecházení z místa na místo, gestikulace, dotýkání se věcí. Sportují, tvoří, pohybují se. Spojování jednoduchých pohybů s tím, co se učí. Výroba předmětů souvisejících s učivem, dramatizace

hudební inteligence - poklepávání do rytmu, broukání, pískání. Ideální zapamatování při hudbě. Vnímají rytmus, intonaci. Využívat zvukové nahrávky, básničky, učení za doprovodu hudby

inteligence interpersonální - společenští, hovorní. Práce ve skupinkách, společné projekty, zjišťování informací od druhých, hry

intrapersonální inteligence - dobrá sebekontrola, pevná vůle, soustředěnost, dobrá organizace práce. Samostudium, vlastní projekty, vlastní výtvary

## Příloha č. 2

### Dotazník na Tvé učení (viz s. 68)

Tvoje jméno:

1. Jak si postupoval, aby ses látku naučil? Popiš jednotlivé kroky.

2.A jak to nakonec dopadlo? Byl jsi úspěšný?

3.Pokud ne, co bylo špatně?

4.Co mohlo být lépe na tvém učení? Co jsi mohl udělat a neudělal?

5.Popiš, jak poznáš, že látku umíš.

6.V jakou denní dobu ses učil?

7.Vzpomeneš si, kde jsi se učil? Na jakém místě, v jaké poloze?

# Příloha č. 3

Fischer (1997) – dotazník jak si myslím, že se umím učit; viz s. 68

Jak si myslím, že umím myslet

Jméno ..... Datum .....

Dále jsou uvedeny výroky, které ti mohou pomoci pospat, co si myslíš o tom, jak dokážeš řešit úlohy na přemýšlení. Můžeš si vybrat ze čtyř odpovědí. Vyznač vždy tu, která nejlépe vyatihuje, co si myslíš. Prosím, odpověz na všechny otázky.

	NIKDY ANO	NĚKDY ANO	ČASTO ANO	VŽDY ANO
1. Neumím dobře přemýšlet	.....	.....	.....	.....
2. Jsem líný myslet	.....	.....	.....	.....
3. Umím říci, co si myslím	.....	.....	.....	.....
4. Dobře uvažuji o mnoha věcech	.....	.....	.....	.....
5. Často mě nic nenapadá	.....	.....	.....	.....
6. Mívám dobré nápady	.....	.....	.....	.....
7. Rád přemýšlím o obtížných problémech	.....	.....	.....	.....
8. V běžném životě mám s myšlením potíže	.....	.....	.....	.....
9. Těžko se soustřeďuji	.....	.....	.....	.....
10. Umím sdělit druhým své myšlenky	.....	.....	.....	.....
11. Při přemýšlení se mi to často poplete	.....	.....	.....	.....
12. Obyčejně vím, jak řešit problém	.....	.....	.....	.....
13. Umím se dobře zeptat	.....	.....	.....	.....
14. Než se rozhodnu, co je správné, tak o tom přemýšlím	.....	.....	.....	.....
15. Druhé lidi zajímá, co si myslím	.....	.....	.....	.....
16. Druzí lidé rozumějí, co si myslím	.....	.....	.....	.....
17. Přemýšlím o svém myšlení	.....	.....	.....	.....
18. Myslí mi to stejně dobře jako mým kamarádům	.....	.....	.....	.....
19. Špatně si pamatuji	.....	.....	.....	.....
20. Umím dobře plánovat	.....	.....	.....	.....
21. Než něco udělám, nepřemýšlím o tom	.....	.....	.....	.....
22. Umím si věci promyslet	.....	.....	.....	.....
23. Obtížně se rozhoduji	.....	.....	.....	.....
24. Dokážu na věci přijít	.....	.....	.....	.....

Obr. 9.3 Dotazník

## Příloha č. 4

Kříž (2005) - dotazník - bariéry učení; viz s. 69

Kdy jsem, jak jsem

---

**Příloha:**  
Formulář pro děti:

**PŘEKÁŽKA BYLA VE MNĚ SAMÉM**

nechtělo se mi	ANO	NE
nebavi mě to	ANO	NE
dal jsem přednost něčemu jinému	ANO	NE
jsem dyslektik	ANO	NE
jsem hloupý	ANO	NE
nerad se nutím	ANO	NE
nechal jsem to osudu	ANO	NE
jiný důvod (NAPÍŠ):		

**PŘEKÁŽKA BYLA V MÉM PRACOVNÍM PROSTŘEDÍ**

nemohl jsem se soustředit (hluk, horko, zima ...)	ANO	NE
neměl jsem pomůcky pro přípravu (propiska, papír, sešit, učebnice...)	ANO	NE
neměl jsem k dispozici svůj prostor (stůl, židle, pokoj ...)	ANO	NE
jiný důvod (NAPÍŠ):		

**PŘEKÁŽKA BYLA V UČEBNÍ LÁTCE**

je to moc těžké	ANO	NE
probíráme to už moc dlouho	ANO	NE
moc jsme to neprobírali	ANO	NE
nestihl jsem si udělat čitelné poznámky	ANO	NE
nerozumím tomu	ANO	NE
jiný důvod (NAPÍŠ):		

**BYLA PŘEKÁŽKA JEŠTĚ V NĚČEM JINÉM? (NAPÍŠ)**

40

## Příloha č. 5

### **Text k aktivitě č. 7, s.70**

Pozor, hoří!

Před miliony let patřil oheň k životu. Požár spálil shnilé dřevo a listí, a půda tak byla připravena přijmout mladé rostliny. Objevil se člověk a založil požár – buď úmyslně, nebo nešťastnou náhodou – a přirozenou rovnováhu narušil. Požár, který vznikne z táboráku nebo odhozené cigarety, se rychle šíří a člověk nad ním ztrácí kontrolu. K požáru z takových nešťastných náhod dochází častěji než k ohni „přirozenému“. Stromy v takových případech nemají čas na ozdravení. Pro živočichy jsou nejhorší úmyslně založené ohně, jejichž smyslem je vypálit les a půdu využít pro zemědělství. Rostliny a živočichové tak zůstanou bez ochrany, odsouzeni k záhubě.

Lesní požár zničí všechny stromy, jimž trvalo 200 let, než vyrostly. Ptáci a větší savci uniknou, ale většina drobných zvířat je v ohnivém pekle zaživa upálena. Po velkém požáru stromy brzy vyraší, avšak lesním živočichům může trvat několik desetiletí, než se obnoví jejich stavy.

Požáry v jihovýchodní Asii jsou velmi nebezpečné pro orangutany. Ti před ohněm prchají vysoko do větví, jenže tak se nezachrání. Ani lemurové, kteří žijí na Madagaskaru, nemají šanci požáru uniknout.

# Příloha č. 6

**Viz aktivita č.12, s.77**

Nyní si vyzkoušíš aktivitu zaměřenou na tvé učení. Cvičení ti může pomoci uvědomit si, co je důležité při učení. Pracuj samostatně, bez mluvení. Tvým úkolem bude odpovědět na následující otázky. Nejprve přečti zadání všech úkolů až poté odpověz.

1. co tě baví dělat ve tvém volném čase?
2. co se rád učíš?
3. co umíš dobře?
4. čemu ve škole nerozumíš?
5. v čem se chceš ve škole zlepšit?
6. za jakého se pokládáš žáka?
7. když se musíš učit, dokážeš se vzdát zábavy?
8. kolik času věnuješ učení každý den?
9. učíš se s někým nebo sám?
10. máš jedno své místo na kterém se učíš?
11. kdo sedí teď blízko tebe?
12. jak se ti daří zatím odpovídat na otázky?
13. rozhlédni se po třídě a koukni co dělají ostatní.
14. kolik myslíš, že jich je u stejného bodu jako ty?
15. dej si ruce za záda, posaď se vzpřímeně a ještě jednou se rozhlédni po třídě.
16. nyní si stoupni.
17. stojí tu s tebou ještě někdo?
18. pamatuješ si zadání tohoto cvičení? Jaké bylo?
19. pokud si zadání četl správně, úkoly si zatím neplnil, pouze si přečetl co se po tobě bude chtít :o)

# Příloha č. 7

## Text k aktivitě č. 13, s.77

### Ukázka vzorových zadání

*Řekni vlastními slovy, co je tvým úkolem. Popiš dílčí kroky které bude třeba podniknout.*

- Popiš projevy ptáků během hnízdění. Tok, stavba hnízda, snášení vajec, vysedět mládě, péče o něj
- Jaký je tvůj názor na třídění odpadu? ( sklo, plasty, papír) "
- Proč je Karel čtvrtý slavný?
- Prohlédni si zobrazené druhy ptáků. Urči je a popiš, v čem se shodují a v čem odlišují.
- Najdi v textu metaforu. Šumperk je branou do hor.
- Seřaď slova do dvojic, aby tvořila synonyma-souznačná - kaluž louže, povodeň, záplava, koryto řečiště
- Jedno je jisté, řekl Čenda. Ať mám jednu třetinu,  $\frac{2}{6}$ ,  $\frac{3}{9}$  z dortu, pořád je to stejný kus dortu. Souhlasíš s ním nebo ne? Proč? Rozšiřování zlomku číslem
- Pepova mamka bude péct cukroví. Pepa dostal za úkol koupit půl kg másla. V obchodě měli máslo jen v balíčku po jedné osmině kg. Pepa koupil tři balíčky. Je to tolik, kolik maminka chtěla? nebo je to více, nebo méně?
- Popiš anglicky tvoji cestu do školy.
- Napiš práci na téma prázdniny.
- Co můžeš vyčíst z těchto stop ve sněhu?
- Zítra zkoušení z anglických slovíček, lekce 2.
- Srovnej niky uvedených druhů ptáků:  
Ledňáček x konipas bílý - ledňáček - velké požadavky na niku (území, na kterém žije určitý organismus a jehož podmínkám je přizpůsoben - čistá voda s rybkami, hmyzem, drobní korýši - malá přizpůsobivost. Konipas - otevřená krajina, i lidská sídla.

## **Příloha č. 8**

*Pomůcka k aktivitě č. 15, s. 78*



**S - stůj**

**T – mysli (think)**

**O - organizuj**

**P - pokračuj**



# Příloha č. 9

## Závěrečný dotazník

Představ si, že se máš naučit něco obtížného. Jak bys postupoval? Popiš jednotlivé kroky.

Myslíš, že ve svém učení využiješ něco z toho, o čem jsme si během našeho setkání povídali? Pokud ano, popiš co.

Popiš, co nového si se naučil o učení, paměti, pozornosti, podmínkách učení, plánování.

# Příloha č. 10

seznam kognitivních činností - podle Krykorková ([www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz))

## I. KOGNITIVNÍ ÚROVEŇ

Příjem info s porozuměním	
Konkretizace	Odlišování podstatného od nepodstatného
Aktivace vlastních zkušeností	Hledání atributů u věcí jevů
Aplikace	Hledání vztahů a souvislostí
Elementární analýza	Pojmenování
Představivost	Rozvíjení verbálních schopností
Srovnání	Zapamatování a reprodukce faktů, čísel, pojmů...
Porozumění symbolům	Zjišťování faktů
Seskupování dat	Popis událostí, postupů
Oddělování dat	Elementární tvořivost
Elementární kategorizace	
Plánování	
Systematické hledání	

## II. KOGNITIVNÍ ÚROVEŇ

Induktivní myšlení  
Deduktivní myšlení  
Aplikace naučeného obecného pravidla  
Generalizace  
Oddělování podstatného od nepodstatného  
Hledání společných vlastností ve směru nadřazených kategorií  
Abstrakce  
Srovnání  
Organizace a řazení informací  
Lokalizace klíčových slov  
Vytváření nadřazených pojmů  
Hledání vztahů a souvislostí  
Porozumění paradoxům, vtipům, ...  
Utváření metafor  
Definování problému, jevu  
Tvorba resumé

## **Resumé**

Cílem práce bylo vytvořit návrh programu pro rozvoj efektivního učení. Po zmapování teorie jsme dospěli k závěru, že vhodnou pomoc v problematice rozvoje učebních kompetencí by mohla poskytnout určitá nabídka postupu ovlivňování učebních strategií žáka. Jako konkrétní podobu jsme zvolili dvoudenní trénink, který byl ověřen v sedmých třídách na ZŠ Praha Klánovice. Pro trénink byla stěžejní následující východiska:

- 1) pedagogicko psychologická diagnostika - zjednodušená forma vhodná pro práci učitele
- 2) úvod do psychologie učení - dětem byl poskytnut vhled (přiměřený jejich věku) do základů psychologie učení
- 3) plánování jako předpoklad efektivního učení - vhodné dovednosti
- 4) náprava nedostatků - pojmenování nevhodných učebních strategií a následné utváření nových, efektivnějších

Dvoudenní trénink považujeme za přínosný ve smyslu vytvoření připravenosti žáka na další vědomé ovlivňování jeho učebních postupů.

## **Summary**

The objective of the thesis was to form the program concept for effective learning development. After charting the theory we drew following conclusion: the sufficient help in learning competencies development could be provided by specific offer of influencing the learning strategies technique of student. As a concrete form we chose 2 - days training tested in 7. classes in Basic school Praha - Klanovice. There were following essential bases for the training:

- 1) pedagogical - psychological diagnostics - simplified version applicable for teacher work
- 2) introduction to psychology of learning - the bases of grounds of learning psychology was provided to children ( suitable to their age)
- 3) planing as supposal of effective learning - suitable skills
- 4) correction of deficiencies - designation of inappropriate strategie of learning and follow-on formation of new, more effective ones.

We consider the 2 - days traning to be contributing in the sense of formation student's preparedness to the next wilful influencing his learning process.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována k studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 10.12. 2007

pořadové číslo	jméno čtenáře	datum zapůjčení	datum vrácení